



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Encenação Colaborativa: reflexões sobre uma prática pedagógica de valorização das subjetividades.

TATIANA BEVILACQUA RABELLO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso

Brasília – DF, 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Encenação Colaborativa: reflexões sobre uma prática pedagógica de valorização das subjetividades.

TATIANA BEVILACQUA RABELLO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa Pró-licenciatura de Teatro da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Educação Artística/Artes Cênicas, sob orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

Brasília – DF, 2013.

Brasília, 10 de Julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso (Orientador)

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Profª Ms. Fabiana Marroni Della Giustina

Brasília/DF

2013

RESUMO

Este projeto se propõe a discutir a utilização da encenação como prática pedagógica a partir de um *processo colaborativo* de criação teatral. Pelas características horizontais adotadas por este processo, o projeto demonstra que ele pode se configurar como um importante mecanismo de valorização das subjetividades das e dos estudantes inseridos no contexto formal de ensino. Neste sentido, procuro avaliar também o contexto escolar formal a partir das relações de dominação que fazem parte de sua emergência e perpetuação enquanto instituição disciplinar excludente, referenciada especialmente nas discussões de Michel Foucault. A partir deste ponto, procuro estender a abrangência da minha proposta para uma dimensão em que atenda não só às questões vinculadas à aprendizagem da linguagem teatral, mas abarcando ainda pontos que considero relevantes de serem problematizados na própria instituição escolar.

Palavras - Chaves: Encenação – Processo Colaborativo – Coletivo – Subjetividade – Poder – Saber- Verdade – Exclusão – Indivíduo – Ação Política.

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPÍTULO I - A ENCENAÇÃO COMO INDUTORA DA APRENDIZAGEM EM TEATRO	5
CAPÍTULO II - ENCENAR COM O PROCESSO COLABORATIVO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CRIATIVA E EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA	9
2.1 – Divisão de funções artísticas	11
2.2 – Criação <i>em processo</i>	15
2.3 – Horizontalidade das relações artísticas	19
CAPÍTULO III – O CONTEXTO ESCOLAR FORMAL E A EDUCAÇÃO TEATRAL PELO <i>PROCESSO COLABORATIVO</i>	26
3.1 – A escola, o poder-saber e o controle social da aprendizagem	26
3.2 – O <i>processo colaborativo</i> : impactos na educação escolarizada	35
Considerações finais	39
Referências	44

INTRODUÇÃO

A escolha do meu tema de pesquisa passou por diversos momentos conturbados. Como é comum no momento de conclusão de curso, fiquei bastante confusa em relação ao recorte sobre o qual poderia levantar reflexões dentro da prática pedagógica em Teatro. Isto se deu especialmente porque ao decorrer da licenciatura, me direcionei muito mais para o fazer artístico que para os procedimentos educacionais da área. Se quase não havia vivenciado o âmbito pedagógico da linguagem teatral, como selecionar uma temática que dialogasse com a minha trajetória, de modo que me identificasse e interessasse por ela?

Desde meu ingresso na Universidade de Brasília, me dediquei a processos coletivos de criação. Primeiramente, em um curso de teatro oferecido pelo Espaço Cultural Renato Russo, do qual Adriana Lodi é orientadora. Lá pude ter o primeiro contato com a *criação coletiva*: onde todas e todos tinham responsabilidade de pensar a totalidade dos elementos teatrais – excetuando-se a direção, que era assumida por Adriana. Deste curso nasceram parcerias que, por afinidades artísticas e pessoais, acabaram se estabelecendo. Damos início, então, à *cia víceras*, coletivo transdisciplinar voltado para a experimentação de múltiplas linguagens, mas que tem como carro chefe a investigação e criação teatral.

Um dos primeiros objetos de investigação da *víceras* foi o *processo colaborativo*. Pesquisamos sobre ele especialmente referenciados em Antônio Araújo, diretor do *Teatro da Vertigem* - que se utiliza há muito deste tipo de processo coletivo de criação. O estudo feito foi comparativo, buscando traçar as principais diferenças de abordagens entre a *criação coletiva* e o *processo colaborativo*, a fim de definir com qual destes métodos estaríamos mais afinados enquanto grupo. Entretanto, foi somente após participarmos coletivamente de uma imersão em *processo colaborativo* oferecida pelo *Teatro do Concreto*, em 2010, que optamos definitivamente – leia-se: até o presente momento – por adotar este modelo criativo. Inserida neste procedimento de criação, a *cia víceras* concebeu os espetáculos *Um Ensaio Repetitivo e Monótono* (2011) e *Godô Chegô!* (2013).

Em algumas pesquisas que realizei no âmbito da Pedagogia Teatral, entrei em contato inúmeras vezes com conceitos como professor-artista, artista-professor, docente-artista, artista-docente, entre outras designações. Estes termos, dentre outras especificidades, “[...] postulam que a vivência artística possa e deva interferir e/ou contaminar a atividade docente na sala de aula. Revelam a intencionalidade de não separar as práticas: artísticas e

pedagógicas.” (ALMEIDA JR, 2012, p.6). A integração entre a produção artística e os processos de aprendizagem tem sido uma preocupação em pauta nas pesquisas pedagógicas em teatro, especialmente no que concerne à formação de docentes da área. Neste sentido, cursos de licenciatura em todo país têm feito esforços para que seus estudantes unam à habilidade de docência da linguagem artística a capacidade de criar projetos artísticos nesta mesma linguagem (CONCÍLIO, 2012). O foco da formação, quando se fala em artista-docente, é que o licenciando ou licencianda possa fazer suas descobertas a partir de seus próprios interesses artísticos (CONCÍLIO, 2012). Sendo assim, foi gestada a ideia central deste projeto: promover a aprendizagem por meio de uma encenação teatral que se valesse, para sua concepção, de um *processo colaborativo*. Para traçar tal, me baseei em pesquisas bibliográficas e na articulação dos textos lidos com aspectos da minha trajetória pessoal.

Considerando a encenação como “o meio pelo qual o teatro se apresenta como forma estética, poética e semântica” (ARAÚJO, 2005, p.57), pode-se considerá-la como fenômeno síntese da representação teatral (ARAÚJO, 2005). Esse é um dos motivos pelos quais muitas educadoras e educadores têm visto a encenação como meio de se chegar a uma pedagogia desta linguagem. Na encenação está presente uma variedade de elementos, cuja produção depende de atos de conhecimento distintos (ARAÚJO, 2005). Um de meus objetivos é aproveitar este potencial da multiplicidade de saberes contida na encenação, com vistas a contemplar os interesses distintos que possam se apresentar no corpo discente. Questionando o alcance dos enfoques pedagógicos monocêntricos no que diz respeito a poderem conter o desejo de todas e todos os estudantes, a proposta é uma abordagem policêntrica da educação em teatro. Propiciando ato criativo por meio do *processo colaborativo*, desejo promover a horizontalidade dos campos de atuação teatral; ou seja, entendendo cada criadora e criador como possuidores de igual relevância.

Na minha proposta de ensino, portanto, é aliada uma perspectiva **metodológica de ensino de teatro** – a concepção da encenação como prática pedagógica – a um **método de criação artística** – o *processo colaborativo*. Desta maneira, encontrei uma temática que dialoga com a minha trajetória e, ao mesmo tempo, encontra respaldo em diversas pesquisas pedagógicas em teatro. Optar por abordar a prática pedagógica à luz de um processo criativo que já vivenciei, me deu mais segurança quanto à minha capacidade de articular reflexões que dissessem respeito aos âmbitos educacionais e artísticos. Entretanto, faltava alguma coisa. Sabia que falaria do processo colaborativo como prática pedagógica pela encenação teatral, mas algum outro tipo de recorte me parecia necessário.

Ao pensar práticas educacionais é imprescindível que se considere o contexto no qual emerge a situação de ensino-aprendizagem. Neste sentido, se fez necessário delimitar qual seria este contexto a ser abordado na pesquisa. Sabendo de todas as limitações vividas pelas professoras e professores de Teatro na prática educacional formal, quase escolhi elaborar um projeto que se voltasse para o ensino não-formal da linguagem. Isto evitaria a circunscrição da minha proposta às fronteiras impostas pelo contexto formal de ensino – tempo insuficiente para desenvolvimento das atividades, espaços inadequados para execução de propostas de experimentação corporal, inexistência de materiais de apoio, etc.

Entretanto, em uma análise da práxis escolarizada formal¹, percebi que questões profundas ligadas à institucionalização da aprendizagem, se revelaram como geradoras de uma enorme inquietação – fator indispensável ao ato investigativo que esta pesquisa demanda. Optei, assim, por voltar minha reflexão para a educação básica. O *processo colaborativo* será abordado aqui não só como uma alternativa para aprendizagem em teatro, mas como capaz de impactar positivamente a dimensão relacional da prática educativa na escola formal. Outro objetivo do presente projeto, portanto, é demonstrar de que maneira a prática pedagógica proposta pode problematizar algumas noções historicamente construídas acerca do aprender e restituir à e ao estudante um papel ativo na construção de seus saberes. Dito isto, este trabalho está dividido em três capítulos, com os seguintes conteúdos:

Capítulo I – Tratará da encenação como prática pedagógica, abordando a questão de uma aprendizagem que se dê a partir da experiência pessoal das e dos estudantes;

Capítulo II – Explanará a respeito do *processo colaborativo* como ato de criação, especificando algumas de suas características gerais e explicitando pontos pertinentes acerca de sua transposição para os fins da aprendizagem escolarizada;

Capítulo III – Refletirá sobre o contexto formal da educação, buscando compreender a escola a partir do que Michel Foucault identificou em seus estudos acerca do poder disciplinar, para então se referenciar também pesquisas de outras autoras e autores. Por fim, traçará os modos como o *processo colaborativo* pode impactar positivamente as e os estudantes e suas respectivas relações com o aprender.

Optei por sempre explicitar, ao longo do texto, a existência dos sexos feminino e masculino. O fiz porque não acredito que o fato de se escolher sempre a conjugação no masculino seja simplesmente uma convenção da língua: é uma convenção que não só representa, mas perpetua a dominação masculina na nossa sociedade. Meu desejo inicial era

¹ Daqui por diante, por vezes irei suprimir o termo “formal” ou “formalizado”. Entretanto, sempre que eu citar as palavras *escolar*, *escolarizada* ou *escolarizado*, estarei me referindo ao contexto formal de ensino.

utilizar a letra “x”, podendo assim, ampliar a inclusão para outras subjetividades. Entretanto, considerando o contexto acadêmico – por vezes conservador quanto aos métodos de produção do discurso – retive-me a usar o feminino e o masculino. Explanei isto aqui somente para que fique claro que, ainda que deixe sempre clara a participação da mulher, não considero que isto represente totalmente as possibilidades de subjetivação do gênero. Que a leitora ou leitor me desculpem os “atravancamentos” ao longo da leitura; ou melhor, que o incômodo desta leitura atravessada por palavras duplicadas seja frutífero para que, de quando em quando, possamos nos lembrar de uma história atravancada e atravessada por mecanismos diversos de exclusão. Como um dos tópicos desta pesquisa é a escola, considero pertinente este tipo de observação, especialmente se a conseguimos enxergar – como veremos – enquanto uma das responsáveis pela reprodutibilidade de padrões sociais e culturais.

CAPÍTULO I - A ENCENAÇÃO COMO INDUTORA DA APRENDIZAGEM EM TEATRO

O conceito de encenação elucidado por Veinstein em seu *La Mise en Scène Théâtrale et sa Condition Esthétique*, diz respeito a duas acepções principais: uma ‘ampla’ e uma ‘estreita’ (VEINSTEIN apud PAVIS, 2008). A primeira designa a encenação como “[...] o conjunto dos meios de interpretação cênica: cenário, iluminação, música e atuação...” (VEINSTEIN apud PAVIS, 2008, p. 122), e a segunda a concebe como “[...] a atividade que consiste no arranjo, num certo tempo e num certo espaço de atuação, dos diferentes elementos de interpretação cênica de uma obra dramática.” (VEINSTEIN apud PAVIS, 2008, p.122).

No teatro contemporâneo já foi superada a noção de que a encenação diz respeito, considerando sua acepção estreita, à transposição do texto dramático para o texto cênico². Sabe-se que o processo de criação de um espetáculo pode partir de pontos diversos, como imagens, músicas ou temas centrais sobre os quais se darão as investigações. Entretanto, pareceu pertinente situar a definição da encenação tanto como o conjunto dos sistemas significantes do espetáculo, como quanto o processo de construção desses sistemas e de suas inter-relações. É a partir da noção da encenação como processo de criação do texto cênico que procuraremos entender a pedagogia do teatro por meio dela; no entanto, o fato do termo designar o conjunto dos elementos presentes na cena é essencial para minhas reflexões – já que a proposta é uma abordagem policêntrica do fenômeno teatral.

Pesquisadores têm encontrado no processo de criação cênica, caminhos eficazes para a aprendizagem pela práxis artística. Propostas como a de Ingrid Koudela, que se vale da concepção da encenação como prática pedagógica, são capazes de incorporar ao ensino “[...] princípios que também são constituintes da produção artística [...]. Isto significa pensar não em **transmissão de conteúdos artísticos**, mas em proposições capazes de gerar outras criações artísticas, outros olhares sobre a arte.” (GAMA, 2012, p.14 – grifo meu). Isto se torna significativo para o artista-docente (GAMA, 2012), ao mesmo tempo em que promove uma real integração entre proposta pedagógica e criação artística, o que constitui “[...] um dos elementos propulsores principais da renovação da prática do teatro ao longo de todo o século XX.” (CONCÍLIO, 2012, p.23).

Para mim, adotar a encenação como matriz da aprendizagem em teatro possui um objetivo principal: promover a construção de um saber pela *experiência*, ao invés da apreensão de conhecimento por meio da *informação*. Por isso, no parágrafo anterior, grifei o termo

² Definido por PAVIS como a “(...) relação de todos os *sistemas significantes** usados na representação e cujo arranjo e interação formam a *encenação*”*. (grifos do autor); *Dicionário de Teatro*. 2008, p.409.

“transmissão de conteúdos artísticos.” Transmitir conteúdos tem a ver com *informação*, que, por sua vez, opõe-se radicalmente a noção de *experiência* (BONDÍA, 2002). No artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Jorge Larrosa Bondía reflete sobre a diferenciação entre “saber das coisas” – ter informação – e o “saber de experiência”. A experiência, entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p.21), produz

[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍA, 2002, p.27)

É justamente por ser pessoal e intransferível que o *saber de experiência* difere-se completamente do conhecimento como o entendemos. Este estaria relacionado essencialmente à Ciência e a Tecnologia, sendo universal e impessoal; seria “algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar...”. (BONDÍA, 2002, p.27). Neste sentido, propor uma prática educativa que visa privilegiar um saber de experiência, é valorizar a dimensão subjetiva das e dos estudantes, de modo a estimulá-las e estimulá-los a construir sentido próprio ao que estarão vivenciando. E, se ninguém pode aprender a partir da experiência do outro, problematiza-se a noção de *ensinar*. Nesta pesquisa, assumo que “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina ninguém. (...) Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.” (SPOLIN apud GIANINI, 2005, p.2).

É claro que são muitos os métodos de ensino de teatro que se propõem a propiciar o aprendizado por meio da experiência. Entretanto, e isso será abordado de maneira mais contundente depois, a abordagem policêntrica da encenação vai permitir que as e os estudantes vivam a experiência teatral de modo mais alinhado com sua subjetividade. Isto porque poderão escolher sob qual perspectiva experimentarão a linguagem. Mesmo que a disciplina Teatro seja mais uma obrigatoriedade dentro do currículo que devem cumprir, o que faz com que esta experiência não tenha sido elegida ou simplesmente chegado até elas e eles, a abordagem pela encenação é a que permitirá maior liberdade de escolha.

O objetivo de promover uma experiência de criação em um contexto de aprendizagem dependerá, para seu cumprimento satisfatório, de competências específicas da professora ou

professor que se propõe a fazê-lo. É neste ponto que ganha relevo a noção de *artista-docente*. É importante que quem deseje criar este ambiente de produção artística e construção de saber, seja capaz de compartilhar suas experiências e reflexões, mediar a relação entre estudante e linguagem artística, e propiciar novas experiências de criação – de modo que as e os estudantes possam enfim construir seu próprio saber. A pessoa mais apta para ser esta professora ou professor, “[...] parece ser aquele artista que une as capacidades artísticas e pedagógicas.” (GIANINI, 2005, p.2). Vale dizer que, para que se possa extrair o máximo dessa experiência, a condutora ou condutor do processo deve enxergar as e os estudantes como parceiras e parceiros de criação (CONCÍLIO, 2012): “Experimentar, experienciar, atuar junto, lado a lado. Mostrar como se enfrenta o caos enfrentando-o. *Não narrar, mas atuar*. Compartilhar experiências similares e paralelas no momento em que elas acontecem”. (GIANINI, 2005, p.2 – grifo meu)

Valer-se da concepção da encenação como prática pedagógica, compreende que as teorias ligadas ao fazer artístico não devem ser dissociadas de sua prática (GAMA, 2012). Não se trata de primeiro fornecer um arcabouço teórico teatral, para que então se possa conceber o produto artístico: o percurso de construção cênica é que conduz ao processo de aprendizagem (GAMA, 2012), sendo que as demandas de contextualização³ e pesquisa – inclusive de referências estéticas – surgem dentro da própria criação artística. Assumo, portanto, que a “(...) prática teatral na escola pode ser um dos caminhos para a investigação sobre a linguagem...” (CAON, 2010, p.24) e que, se pautada na encenação teatral, ela pode conduzir organicamente à articulação entre os eixos norteadores do ensino de Arte dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que são compostos pela tríade “produzir, apreciar e contextualizar”.

Cabe ressaltar que quando as demandas de investigação teórica ou estético-referencial surgem dentro do próprio processo de produção, elas dialogam com necessidades reais do grupo envolvido na criação artística. Desta maneira, estas pesquisas ganham sentido de existência, já que não são definidas *a priori* pela professora ou professor, e sim pelo diálogo entre docente-discente-obra de arte. Mas para que este diálogo se efetive, ele deve começar já na escolha do objeto - texto, tema gerador, entre outros - central da encenação: é necessário que se distancie de “experiências teatrais estereotipadas como a escolha arbitrária de um texto e a distribuição também arbitrária de personagens entre os estudantes.” (CAON,

³ Considerando os eixos norteadores do ensino de Arte descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – produzir, apreciar e contextualizar. Apud KOUDELA, Ingrid Dormien; *A Nova Proposta de Ensino do Teatro*. In: Sala Preta – São Paulo, nº2, p. 233.

2010, p.24). É essencial reconhecer que a experiência da criação só se completa no encontro com o público, incorporando a etapa de apresentações a este ato pedagógico. Isto, no entanto, não deve fazer com que se veja o espetáculo como o objetivo final: o enfoque deve estar sobre o próprio processo (GIANINI, 2005).

É muito difundida a ideia de que, para que haja uma encenação, bastaria haver um texto⁴ e duas pessoas: uma que desse vida à ação representativa (ator/atriz) e uma que assistisse à essa ação (público). Entretanto, há motivos pelos quais acredito que, no contexto escolar, a experiência de se trabalhar com a multiplicidade de elementos e saberes teatrais, a partir de uma abordagem policêntrica, possa ser extremamente positiva. Neste sentido, parece importante refletir mais especificamente sobre o modo com qual me interessa que a encenação seja construída – dado a multiplicidade de possibilidades existentes. A modalidade de encenar reflete-se no nível de contribuição dramática⁵ que é permitido a cada função do fazer teatral.

Quando o objetivo é propiciar uma relação dialógica e não hierarquizar a importância dos elementos cênico-teatrais⁶, o óbvio é que se escolha aquela modalidade que possibilita a maior contribuição de cada participante. Escolher previa e isoladamente o objeto sobre o qual será concebida a encenação se torna incabível. Considero importante que se caminhe para a construção de uma autoralidade coletiva, de modo que a obra não se configure como produto de uma única pessoa, transformando as outras e outros agentes em meros executores de sua proposta. O *processo colaborativo*, ao propor a não hierarquização das funções criativas, pode propiciar um espaço de construção cênica que se proponha a valorizar os diferentes conhecimentos envolvidos na encenação, a partir de uma compreensão policêntrica do ato criativo teatral.

⁴ “Texto” é aqui utilizado no sentido de *discurso cênico*, podendo ou não ser realizado de maneira verbal. Não quero afirmar, evidentemente, que ainda está em pauta a necessidade de um *texto dramático literário* para existência de uma encenação.

⁵ O termo é utilizado no sentido amplo de geração de sentido ou significado, não se referindo ao domínio estrito do texto dramático.

⁶ Entender todos os elementos cênicos como possuidores de igual importância para concretização do ato teatral é fundamental para existência de uma abordagem policêntrica deste fenômeno.

CAPÍTULO II - ENCENAR COM O PROCESSO COLABORATIVO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CRIATIVA E EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA

Além de refletir sobre as contribuições do *processo colaborativo* para a construção dialógica da obra de arte, bem como sobre impactos positivos que pode produzir no contexto escolar, faz-se indispensável suscitar alguns pontos acerca da transposição dele para o fim educacional escolarizado. O processo de criação voltado ao ensino-aprendizagem traz desafios outros além daqueles encontrados no âmbito profissional da atividade artística (ALMEIDA JR, 2012). Sendo assim, é essencial que se pense em *como* transpor o *processo colaborativo* para a sala-de-aula. Daqui por diante me ocuparei em levantar os princípios norteadores⁷ deste tipo de prática de criação, analisando a maneira como podem estar presentes no contexto escolar. É importante frisar que muitos grupos teatrais têm se apropriado deste tipo de processo de modo distinto; assim, “O *processo colaborativo* está longe de uma uniformidade metodológica...” (ARY, 2011, p.21), fato que faz com que seja permeável para incorporação de abordagens distintas.

O *processo colaborativo* tal como é compreendido hoje, teve aprofundamento no início dos anos 90 (ABREU, 2004) e nasceu da tentativa de uma criação teatral que promovesse a horizontalidade das relações artísticas entre as e os integrantes de um processo. Isto significa dizer que cada função artística específica tem espaço propositivo garantido (ARAÚJO, 2006). Desta forma, busca-se construir uma obra de autoria compartilhada por todas e todos, em um trabalho constituído ora pela ausência de hierarquias, ora pela mobilidade destas – a depender da etapa que se encontra a criação (ARAÚJO, 2006). Por advir diretamente da *Criação Coletiva*, é necessário traçar algumas diferenciações que permitam com que não se confunda estes dois procedimentos que, embora guardem semelhanças entre si, configuram-se de distintamente.

A *criação coletiva* é uma prática que ganhou relevo nos anos 70, com o fortalecimento do movimento de teatro de grupo (ARY, 2011). A proposta central deste tipo de processo criativo é diluir as fronteiras das funções teatrais, fazendo com que a autoria de todos os elementos do sistema cênico seja compartilhada por cada integrante. Houve diferentes tipos de criação coletiva (ARAÚJO, 2006), mas pensando em um modelo geral, objetivava-se chegar a este produto pelo qual não responderia uma única dramaturga ou dramaturgo, nem

⁷ Termo utilizado por Luís Alberto de Abreu no artigo *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação*, publicado na *Cadernos da ELT nº 2* em junho de 2004. Trata-se de uma revista de relatos, reflexões e teoria teatral da Escola Livre de Teatro de Santo André. “Princípios norteadores” busca enfatizar que há algumas questões que devem balizar o processo de criação colaborativo, muito embora não se configurem enquanto regra fixa ou metodologia sistematizada.

cenógrafa ou cenógrafo, nem encenadora ou encenador, nem qualquer outra função especializada: tudo era resultado da criação de todas e todos (ARAÚJO, 2006). Importante ressaltar que isto refletia, a depender do grupo, pelo menos duas preocupações principais: uma política, dos grupos que aderiam à criação coletiva para fugir da ideia do espetáculo como produto de mercado, procurando uma desvinculação com este; e uma estética, daqueles grupos que radicalizavam na experimentação artística com objetivo principal de investigar a linguagem (FERNANDES apud ARY, 2011). Embora obras importantes tenham sido criadas dentro deste método (ARAÚJO, 2006), a criação coletiva costumava apresentar uma série de problemas e contradições quando efetivada na prática:

Se, enquanto projeto utópico, a criação coletiva era extremamente inspiradora e arrojada, a sua prática revelava uma série de contradições. Talvez a mais grave fosse a de que nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo de assumir vários papéis dentro da criação. Esta polivalência de funções acabava acontecendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas era pouco concretizada na prática. Assim, determinados indivíduos dentro de um grupo assumiam, veladamente ou com pouca consciência do fato, as áreas de criação em que se sentiam mais à vontade, fosse por alguma habilidade específica, fosse pelo prazer advindo daí. (ARAÚJO, 2006, p.128).

Além do problema apresentado por ARAÚJO na citação acima – que, vale dizer, não acontecia em todos os processos –, ABREU (2004), também reflete sobre desafios que, de modo geral, a criação coletiva não conseguiu superar. O mais importante de ressaltar, de acordo com os objetivos desta pesquisa, parece ser o de que a almejada “autoralidade coletiva” muitas vezes não se conseguia cumprir, conforme relatado no seguinte trecho, extraído do artigo *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação*:

Era, ainda, uma abordagem de criação totalmente empírica que se resumia, muitas vezes, em experimentação sobre experimentação. Por outro lado, talvez a ausência de alguém que pudesse organizar as ideias, ações e personagens, todo o material proveniente das experimentações em um texto prévio [...] fez com que o diretor comumente concentrasse em suas mãos e em sua ótica, o resultado, a “amarração final” [...] Neste caso, se anteriormente o grupo dependia totalmente de como o dramaturgo pré-organizava o espetáculo através do texto – o que acontecia no processo tradicional –, agora o coletivo corria o risco de ter um outro criador que, isoladamente, cumpria essa função, o que fazia com que o ideal de um coletivo criador não se cumprisse integralmente. (ABREU, 2004, p.)

Foi a partir da percepção de que ainda era necessário se aprofundar e refletir sobre um processo coletivo de criação que, posteriormente, delineou-se o *processo colaborativo* (ABREU, 2004). Antes de falar sobre alguns de seus princípios, é necessário enfatizar que ele não apresenta um modelo metodológico rígido de criação. Para compreender isso, deve-se

levar em consideração que todas as conceituações e pesquisas acerca deste procedimento aconteceram *depois* dele se realizar em âmbito prático, a partir da necessidade de teorizações sobre o tema:

O *processo colaborativo* não é um exercício prático de criação que visa dar conta de uma conceitualização elaborada no campo teórico, pelo contrário, ele responde ao momento histórico e social ao qual pertence, materializa um conceito que já estava sendo posto em prática, mesmo sem um nome específico que o categorizasse. *Cada coletivo exerce o processo colaborativo à sua maneira.* (ARY, 2011, p.14 – grifo meu).

Como apontado por ARY no trecho grifado acima, os grupos teatrais têm se apropriado do *processo colaborativo* de distintas maneiras. É indispensável que se compreenda isto, de modo que durante a criação propriamente dita, não se enrijeça o processo a fim de evitar uma suposta fuga de regras pré-estabelecidas. A maleabilidade deste procedimento de criação teatral é um dos motivos de sua eleição para esta pesquisa. Entender não só o produto final, mas o próprio processo como um “vir a ser”, é uma premissa para que ele seja poroso às necessidades específicas do coletivo em questão, fato que possui impacto definitivo na qualidade da experiência a ser partilhada pelo grupo. Aliás, se o que se quer propiciar é uma experiência, há de se ser permeável ao que aparece durante o caminhar, uma vez que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (BONDÍA, 2002, p.28).

Dito isto, procurarei levantar aqui como característica do *processo colaborativo* aquilo que se relaciona mais com seus princípios gerais que com práticas de grupos específicos⁸. Para melhor organizar minhas reflexões sobre os aspectos principais deste processo, criei três subdivisões, com fim meramente didático: *Divisão de funções artísticas; Criação em processo; e Horizontalidade das relações artísticas.*

2.1 – Divisão de funções artísticas

O *processo colaborativo* adotou como um dos mecanismos para delineamento de um procedimento mais eficiente de criação, a divisão clara de funções artísticas. Um membro ou equipe responde por cada elemento da obra. Isto não significa que cada equipe ou membro deve preocupar-se somente com o que concerne à função artística que assume; apesar do comprometimento com determinado aspecto da criação, todas e todos se integram de

⁸ Entretanto, por me referenciar especialmente nas reflexões de Antônio Araújo, é preciso reconhecer que talvez alguns pontos suscitados acabem por dizer respeito ao recorte que ele fez a partir de suas vivências no *Teatro da Vertigem*.

discussões mais generalizantes, passeando constantemente entre o fragmento e a totalidade da obra (ARAÚJO, 2006). Sendo assim, a definição de responsabilidades específicas:

[...] não aliena esse responsável ou coordenador artístico “setorial” do restante da criação. Também ele (ou sua equipe) trará sugestões e contribuições para as outras áreas e, principalmente, discutirá o(s) sentido(s) da obra como um todo. Portanto, aquele coletivo de artistas é, no ponto de chegada, o autor daquilo que é mostrado ao público, não só pela “amarração” artística dentro de sua especificidade, mas porque contribuiu, discutiu e se apropriou do discurso cênico total daquele espetáculo. (ARAÚJO, 2006, p.131)

Portanto, propor a divisão de funções no contexto educacional não significa que determinada ou determinado estudante vá se debruçar somente sobre o que diz respeito a sua área de atuação. Como citado, embora a preocupação central vá ser o aspecto da criação pelo qual respondem, as equipes sempre interferem também na concepção do que compete às outras áreas. Sendo assim, o *processo colaborativo* propicia uma experiência de compreensão de todo o conjunto cênico, permitindo que as investigações não se deem de modo excessivamente fragmentado. Pode-se dizer que, com isso, muito embora a pessoa vá mergulhar mais profundamente em determinado campo da atuação criativa, vai poder estar em contato e diálogo direto com os outros campos, o que traz à luz a percepção da interdependência entre os signos teatrais.

O fato de ter uma ou mais pessoas que assinam funções específicas – alguém estará citado como dramaturga ou dramaturgo, por exemplo, de uma obra feita colaborativamente – possui um fim prático estruturador: àquelas e àqueles responsáveis por determinado elemento, cabe sintetizar as diversas sugestões do grupo que lhe diga respeito (ARAÚJO, 2006). Ademais, embora o objetivo seja sempre entrar em acordos coletivos, é papel de quem responde por determinado aspecto criativo dar a palavra final acerca de qualquer impasse insolúvel (ARAÚJO, 2006). Para que isto funcione da maneira esperada, é imprescindível que, logo no início do processo, já se tenha claro a especificidade de cada função. Também é necessário estabelecer no começo do trabalho que funções serão essas, bem como quais serão suas e seus representantes (ARY, 2011).

Considerando o contexto escolar, é fácil presumir que entre as e os estudantes, poucas e poucos serão os que terão clareza sobre o que compete a cada uma das especialidades teatrais. Para evitar que funções sejam assumidas a partir de noções pouco claras do que significam, é essencial que se dedique – antes do início da encenação – algumas aulas que tenham como objetivo experimentar cada área criativa. Embora se possa ter a sensação de estar despendendo muito tempo em algo que ainda não é criação em si, esta parece ser uma

etapa importante que, se não ocorrer, pode resultar em constantes remanejamentos das equipes que foram formadas, acarretando interrupções e/ou rupturas no processo. Ademais, estas experimentações já deverão ser de cunho prático, já que teorizações dificilmente conseguiriam trazer à tona o que é singular em cada função.

Sabe-se que numa mesma sala-de-aula a educadora ou educador encontrará uma polissemia de sujeitos, constituindo este um dos maiores desafios de qualquer docente. Cada pessoa possui uma trajetória distinta, que a configura como portadora de uma visão específica do mundo e do seu papel nele. Isso faz com que os desejos e inclinações de estudantes de uma mesma turma sejam díspares. O teatro é naturalmente coletivo e multidisciplinar, e a encenação, quando construída a partir de seus diversos elementos, envolve muitos atos de conhecimento distintos (ARAÚJO, 2005). Neste sentido, entendo que trabalhar a multiplicidade dos elementos cênicos a partir de um *processo colaborativo*, significa promover maiores possibilidades de envolvimento das e dos discentes, inserindo cada qual na função com que guarde maior afinidade.

Acho relevante dizer que, mesmo com uma gama diversa de atividades que possam ser exercidas, há chances de que algumas e alguns estudantes não desejem tomar parte em nenhuma delas. Sendo assim, a introdução de uma nova função no *processo colaborativo* com fins pedagógicos me parece oportuna: a função *espectação*. Às pessoas que quisessem ocupá-la, caberia observar o material que está sendo produzido e dar retorno quanto àquilo que a elas é comunicado. Esta inserção pode contribuir tanto para a produção da obra quanto para a alfabetização estética das e dos integrantes da “equipe de espectação”. A esta estará colocada a necessidade de compreender tanto os elementos isoladamente, quanto a relação entre si – se atentando para o fato de que, em diálogo, cada elemento ganha e dá novo sentido à obra total. A equipe de espectação se tornaria, quando incorporada ao processo, importante aliada da ou do encenador⁹ no que concerne ao exercício do “olhar de fora”. Ademais, dado que não há teatro sem espectadora ou espectador, esta e este se configuram também como fazedoras e fazedores, ao qual o ato artístico está indissociavelmente conectado.

A espectadora ou espectador é entendido como *produtor* do espetáculo, pois é quem lhe constitui sentido: “[...] o olhar e o desejo do e dos espectadores é que constituem a produção cênica, dando sentido à cena concebida como multiplicidade variável de

⁹ É claro que quando as ou os espectadores estão inseridos no próprio processo de criação, a recepção da obra se dá de maneira diferenciada daquelas ou daqueles espectadores que recebem a obra “pronta”, sem compartilhar da sua concepção. Abordarei isto no capítulo seguinte, quando falar do papel dos ensaios abertos no *processo colaborativo*.

enunciadores.” (PAVIS, 2008, p.140). Diferentes modalidades de criação do espetáculo influem em maior ou menor grau de produção pela espectadora ou espectador, mas ela ou ele sempre dispense imaginação para fruir a obra (BRECHT apud PAVIS, 2008, p.330). DESGRANGES (2004) entende que o ato de fruir a arte é por si só educativo. O exercício da especção ultrapassa ainda os limites da observação de algo externo e abre espaço para a uma experiência pessoal. Ao dialogar com Walter Benjamin (1993) o autor afirma:

[...] o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, neste exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico... (DESGRANGES, 2004, p.7)

Para potencializar a experiência da equipe de especção, entretanto, é preciso que se considere que assistir a um processo como um todo é substancialmente diferente que assistir a uma obra considerada acabada. Sendo assim, é imprescindível para o ato educacional que, ao decorrer do processo, a professora ou professor busque propiciar o contato destas e destes espectadores com outras criações além daquelas que presenciam. Visto que esta atitude também colabora para ampliação do referencial estético de todas e todos, é essencial que se busque modos de possibilitar a fruição de obras teatrais¹⁰ pelas e pelos integrantes de modo geral.

Se por um lado a distribuição de funções de acordo com o desejo pessoal contribui para o envolvimento das e dos estudantes, esta medida por si só não garante que isto ocorra. Levando em conta que para que “[...] o educando possa construir um saber próprio em teatro é preciso que haja pontes entre a sua vivência pessoal prévia e aquilo que se pretende abordar enquanto prática e teoria teatral.” (SAMPAIO, 2010, p.1), é preciso que o tema da encenação dialogue com as e os discentes. E mais: é preciso que a encenação contemple, em termos do discurso cênico a ser criado, o que as e os estudantes querem e têm a dizer. Para tal, a educadora ou educador deve despir-se de julgamentos acerca do que é ou não pertinente de ser discutido pela linguagem teatral, assumindo ser necessário que “[...] quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.” (FREIRE, 1996, p.73).

¹⁰ Ainda que para isso tenha que lançar mão de recursos audiovisuais, o que retira da experiência do espectador teatral um aspecto fundamental: a presença compartilhada. É importante que não se meça esforços para possibilitar o encontro presencial com o teatro, mas reconhecendo que isto não seja possível, pode-se incorporar modelos não ideais que, no entanto, propiciam o exercício da fruição.

2.2 – Criação em processo

Antes de iniciar o processo de criação, é primordial que se tenha consenso quanto ao que foi definido nas distribuições das equipes. Igualmente, é imprescindível haver uma negociação coletiva do funcionamento do processo que se iniciará. Esta etapa é fundamental, já que “As negociações sobre o funcionamento do trabalho, a escolha das funções por cada envolvido, a aceitação coletiva da maneira como foram distribuídas as funções, todas essas preocupações são importantes e seu desenlace facilita o encaminhamento do processo...” (ARY, 2011, p.66). Claro que os acordos feitos neste momento não são imutáveis, mas estas definições são valiosas para um bom direcionamento da experiência criativa (ARAÚJO, 2008). Um dos pontos cruciais da etapa de negociações é a escolha do tema gerador do espetáculo.

Como já introduzido no fim do tópico anterior, a escolha de um tema que contemple inquietações e dialogue com o universo das e dos estudantes, é essencial. No âmbito dos grupos teatrais, “O exercício de fomentar uma obra artística que possa dar conta dos anseios de um coletivo é, por si, uma tarefa de grande complexidade...” (ARY, 2011, p.22). Considerando que os grupos se formam a partir de uma atitude espontânea, unidos por objetivos comuns, pode-se deduzir que no contexto escolar este exercício ganhará ainda mais complexidade. Sendo assim, é imperativo que se escolha um tema que possua potência e capacidade de mobilização, para que o coletivo seja impulsionado ao mergulho criativo (ARY, 2011). Para tal, é preciso que se dedique tempo na procura de um tema aglutinador, pois esse é o elemento que une todas e todos os participantes do processo (ARY, 2011) e que irá ou não motivar as investigações. Ademais, a definição da temática é primordial para a existência de um norteamento eficiente da experiência criativa:

O trabalho começa quando todos estão de acordo com o propósito a ser perseguido. Não falo de uma busca por resultados que tenham sido arquitetados somente de forma racional. O que precisa estar claro para todos é o universo temático a ser explorado, *para que o grupo não se perca nos incontáveis caminhos possíveis*. (ARY, 2011, pp.55/56 – grifo meu).

No *processo colaborativo*, é comum que a construção do texto dramático se dê no interior do processo, a partir da definição do tema. A construção de uma *dramaturgia em processo* (ARAÚJO, 2006, p.129) é uma das principais renovações deste tipo de procedimento criativo, razão pela qual se faz preciso refletir mais acerca desta concepção. A noção de uma dramaturgia que se constrói da relação direta com o material que está sendo gerado nas experimentações coletivas visa substituir o caráter imutável que o aspecto textual costuma assumir, para dar lugar a um texto que possa se constituir a partir de um contínuo fluxo de

transformação (ARAÚJO, 2006). A dramaturga ou dramaturgo não deve estar isolado ao conceber o texto e sim, em corpo presente, dialogar com o que está sendo produzido pelas outras parceiras e parceiros de criação. Nas discussões entre dramaturgia e outras áreas criativas, pretende-se abarcar não somente

[...] o arcabouço estrutural ou a escolha das palavras, mas também a estruturação *cênica* daquele material. Nesse sentido, pensamos na dramaturgia como uma escrita da cena e não como uma escrita literária, aproximando-a da precariedade e da efemeridade da linguagem teatral... (ARAÚJO, 2006, p.129 – grifo do autor).

A dramaturgia passa a se construir a partir da cena; ao mesmo tempo, modifica e propõe novas formas e sentidos para a cena. A criação textual, quando inserida no processo, passa a depender dos ensaios para se desenvolver (ARAÚJO, 2006). Neste sentido, a dramaturga ou dramaturgo deve ter espaço garantido para experimentações descomprometidas com o caráter de acabamento. Todo o grupo deve ter consciência de que o material trazido será tão fugaz e provisório quanto qualquer outro, promovendo a oportunidade de se “[...] exercitar esboços de cena, fragmentos de textos, frases soltas cujo único compromisso é o da possibilidade do escritor improvisar e investigar livremente.” (ARAÚJO, 2006, p.129).

A mesma lógica de criação da dramaturgia se aplica a todos os outros elementos do espetáculo. O *processo colaborativo*, portanto, é formado por uma *encenação em processo*, *sonoplastia em processo*, *iluminação em processo*, e assim por diante (ARAÚJO, 2006). O contínuo diálogo e compartilhamento que acontecem entre as diversas áreas de criação, se dão a partir de uma abordagem de tentativa e erro (ARAÚJO, 2006). Isto significa que, para analisar qualquer ideia ou sugestão, é necessário pô-la em prática; a cena deve funcionar como a balizadora dos caminhos e opções artísticas (ARAÚJO, 2006), de modo que conjecturas mentais não substituam o que é apresentado de maneira concreta ao coletivo. Faz-se essencial ter disponibilidade para defender e experimentar as ideias alheias, evitando qualquer prejulgamento do que é sugerido (ARAÚJO, 2006).

O fato das propostas terem de ser feitas de modo concreto, pela materialização das ideias, tem pelo menos duas consequências que considero positivas – em especial no contexto escolar. A primeira é que, desta forma, as e os estudantes não dispenderão tempo e energia em proposições inexequíveis, ou, se o fizerem, poderão perceber por si mesmos a inexequibilidade, sem interferência de nenhum agente externo. A segunda é a de que não se tem o risco de centralização das decisões sobre os rumos do processo na professora ou

professor, nem em alguma ou algum estudante que possua maior capacidade argumentativa¹¹. Desta maneira, pessoas que não possuem facilidade para defender verbalmente o que sugerem, têm iguais possibilidades de incorporar suas proposições ao processo (ARAÚJO, 2008).

Por prever uma negociação principalmente experimental, o *processo colaborativo* costuma requerer muito tempo para a construção do espetáculo (ARY, 2011). Em sua pesquisa, ARY (2011) identificou que a maioria destes processos de criação levou pelo menos um ano para que pudessem ser concluídos. Considerando o contexto escolar formal, onde a atividade teatral possui forte restrição de tempo, acredito que optar pela criação de algo de curta duração – eu diria uma cena ou peça que tenha, no máximo, cerca de 20 minutos – seja mais viável para que se possa aprofundar as experimentações e reflexões sobre o material criativo. Creio que isto também colabora para a existência de um foco sobre o processo em si, à medida que um espetáculo com o tempo usual de duração poderia, em determinado momento, provocar uma ansiedade coletiva que voltasse os olhos de todas e todos para o produto final a ser gerado.

Cabe sublinhar que o *processo colaborativo* já traz em seu bojo esta preocupação processual. Por isso a palavra “processo” é constituinte básica de sua denominação e aparece em todos os elementos. Como já suscitado, tem-se uma *iluminação em processo*, *encenação em processo*, *dramaturgia em processo*, etc. Isto elucida o estabelecimento do foco no percurso da criação e culmina na existência de um *espetáculo em processo* (ARAÚJO, 2008, p.87). Este nasce do questionamento sobre a possibilidade de acabamento da obra. Nasce da compreensão de que sempre haverá distância entre o que se quis e o que se conseguiu realizar (ARAÚJO, 2008). Longe de se configurar como uma frustração, esta incapacidade em atingir um “produto ideal” é o que impulsiona o prosseguimento da pesquisa e da vontade de contínua transformação. Neste sentido, mesmo após a estreia, a criação está sujeita a modificações.

É cada vez mais comum a perspectiva de um trabalho sempre em desenvolvimento, que vai produzindo novas versões de si mesmo durante o período de apresentações. Aliás, é justamente o fim da temporada que, hoje, marcaria o fim da obra – e de seu processo. E essa finalização, na maior parte das vezes, não é caracterizada pelo gesto deliberado, volitivo e heróico da “última pincelada”, mas é fruto do abandono, da desistência, do cansaço ou

¹¹ Este risco da centralização das decisões do processo sob as pessoas com maior capacidade de argumentação verbal é relatado por Luís Alberto de Abreu em entrevista concedida a Rafael Luiz Marques Ary, em sua dissertação *A Função Dramaturgia no Processo Colaborativo*.

incapacidade em continuar transformando aquele material vivo. O que existe é apenas a “última versão”, não mais a “versão final”. (ARAÚJO, 2008, p.84)

Aceitar a insatisfação como permanente, reconhecer que sempre há caminhos para lapidação do que foi produzido, diminui a expectativa quanto à qualidade de um “resultado final”. O produto obtido pelo processo é ainda processo, *work in progress*. Mas compreender esta obra permanentemente “em obras” (ARAÚJO, 2008, p.87) nem sempre é um caminho fácil. Neste sentido, a inserção de ensaios abertos é fundamental. Eles problematizam a noção de que a abertura ao público requer a finalização do espetáculo, pois desestabilizam a ideia de “estreia” (ARAÚJO, 2008) e permitem que as criadoras e criadores percebam que determinados câmbios só ocorrem quando a efetividade da comunicação com a espectadora e espectador é colocada em foco.

Os ensaios abertos, como o nome sugere, são ensaios onde são convidadas espectadoras e espectadores. O objetivo é, a partir do diálogo e da avaliação crítica do público, identificar problemas que passaram despercebidos e colher novas sugestões para a montagem (ARAÚJO, 2008). Este olhar externo oxigena o processo, fazendo com que se possa vislumbrar novos caminhos para a criação. Mesmo que para a aprendizagem pelo *processo colaborativo* se insira a função *espectação*, acredito que isto não anule a necessidade dos ensaios abertos. Faz-se preciso explicar um pouco mais sobre a inserção de estudantes como espectadoras e espectadores da criação, a fim de entender em que medida sua existência não substitui as aberturas do processo a outras pessoas.

Anteriormente, explicitiei a questão de que todas as sugestões no *processo colaborativo* devem ser feitas a partir da materialização das ideias. Entretanto, como sugiro a inserção do público neste processo, esta equipe seria a única que poderia fugir desta regra – já que o fato de optarem por esta função revela um desinteresse por qualquer um dos fazeres específicos da cena. Estando imersos no universo da pesquisa e na trajetória da criação que observam, as e os integrantes desta equipe ocupam um importante papel: suas críticas serão feitas sempre em perspectiva, considerando os objetivos da proposta e se afastando da mera avaliação de resultados (ABREU, 2004). Enquanto a criação não possuir determinada solidez, é preferível que se dê prioridade à observadora ou observador que está inteirado dela. Segundo ABREU (2004), os resultados dos *feedbacks* têm sido desastrosos quando feitos por pessoas alheias ao processo.

É precisamente pelo mesmo motivo – a imersão no processo – que a equipe de *espectação* não pode substituir a existência dos ensaios abertos. Estas pessoas estarão tão

submersas na criação quanto as e os integrantes das outras áreas. O envolvimento afetivo, bem como o fato de acompanharem de perto o desenvolvimento de todo o sistema significativo do espetáculo, pode fazer com que a estas e a estes espectadores escampem alguns problemas; inclusive pontos essenciais, que possam interferir na efetividade da comunicação da obra com o público. Por isso considero imprescindível que se lance mão, já nos momentos finais da criação, da presença de um público totalmente alheio às etapas anteriores. Ademais, os ensaios abertos podem contribuir para que as e os estudantes ganhem mais intimidade com a presença do olhar externo de pessoas com as quais nunca entraram em contato.

2.3 – Horizontalidade das relações artísticas

A intenção de não se estabelecer hierarquias, promovendo a horizontalidade entre as e os artistas envolvidos na concepção da obra teatral (ARY, 2011), acontecia já na *criação coletiva*. Devido àqueles problemas estruturais levantados por ABREU (2004), que faziam com que a diretora ou diretor do espetáculo tivesse que tomar para si a “amarração final” da peça, isto muitas vezes não se conseguia cumprir em todas as etapas da criação. Se ao fim do processo a direção acabava centralizando as decisões sobre o material que foi levantado, inevitavelmente estava atrelado à ela um maior peso hierárquico. Nos anos 1980, a direção acabou assumindo o papel de condução e concentrou em suas mãos, em substituição da dramaturgia, a construção dos valores éticos e estéticos do espetáculo (ABREU, 2004). O estabelecimento de relações horizontais é o que faz com que o *processo colaborativo* consiga alcançar aquele produto de autoralidade realmente compartilhada por todas e todos.

Por ser meu interesse propor a autoria coletiva, dando voz a cada pessoa integrante do ato pedagógico, é essencial compreender de que maneira é possível instaurar a horizontalidade entre as envolvidas e envolvidos. Assumo que, sendo a ou o docente a pessoa com mais vivência teatral, será a figura que responderá pela encenação¹². Assim, é especialmente importante discorrer sobre a inexistência de maior peso hierárquico na encenadora ou encenador, já que ao docente geralmente se atribui um papel de autoridade na sala-de-aula. Primeiro vou me ater a compreender a questão da hierarquia dentro do *processo colaborativo*. Depois irei explanar mais especificamente acerca do lugar que a encenadora ou encenador ocupam neste procedimento, de modo a sublinhar que características são especialmente importantes para o contexto pedagógico.

¹² Esta é a função que deve possuir maior domínio da linguagem teatral, à medida que pensará – mais que as outras e os outros criadores – na conjuntura total do espetáculo.

ABREU (2004) fala que a inexistência de “hierarquias desnecessárias” é uma das características que dá consistência ao *processo colaborativo* como meio de criação. Subentendo disso que talvez Luís Alberto de Abreu estivesse sugerindo a possibilidade de existir algum tipo de relação hierárquica no processo. Mas e a horizontalidade? Não a perderemos com a presença de hierarquias? Antônio Araújo, que inicialmente falou que o processo colaborativo ocorria “[...] sem qualquer espécie de hierarquias” (2002), fez novas reflexões a este respeito em sua tese de doutorado, propondo a noção de *hierarquias momentâneas* ou *flutuantes* em substituição da ausência total delas. Segundo ele, estas estão “[...] localizadas, por algum momento, em um determinado pólo de criação (dramaturgia, encenação, interpretação, etc.) para então, no momento seguinte, se mover rumo a outro vértice artístico.” (ARAÚJO, 2008, p.56).

A mobilidade das hierarquias no *processo colaborativo* é o que faz com que a horizontalidade possa existir. Ninguém permanece tendo maior peso hierárquico, já que este flutua por todas e todos, de acordo com a etapa em que se encontra a criação e de qual elemento está em foco em tal etapa (ARY, 2011). Se o momento é de experimentação da atuação, por exemplo, pode-se dizer que a hierarquia encontra-se neste vértice, mesmo que para propor seus materiais contem com as contribuições das outras criadoras e criadores do espetáculo. Já no momento seguinte, se o foco é a elaboração de um *canovaccio*¹³, é a dramaturgia a equipe que está acima hierarquicamente, cabendo a ela as decisões quanto ao material textual da peça. Cabe ressaltar que estas etapas não são estanques e não há necessidade de ordenamento linear específico. Sendo assim, as hierarquias flutuantes passeiam constantemente entre um e outro aspecto criativo, conforme sugerido por ARAÚJO (2008). Não há uma sistematização dos momentos que devem ocorrer no *processo colaborativo*, nem de um encadeamento que deva ser seguido: cada grupo exige e desenvolve sua própria dinâmica (ARY, 2011).

A flutuação das hierarquias colabora para o avanço da dinâmica criativa (ARY, 2011), permitindo um processo decisório que, ao mesmo tempo em que não depende da total confluência de opiniões, não compromete a horizontalidade das relações. Isto se deve ao fato de que todas e todos terão seu momento de estar à frente nas decisões dos rumos do espetáculo. Esta flutuação hierárquica me parece especialmente importante no contexto pedagógico formal, já que é difícil conciliar as preferências de um grupo tão diverso como o da

¹³ Termo que se refere ao roteiro de ações da peça. O *canovaccio* costuma possuir diversas versões até que atinja o texto final da dramaturgia. O termo foi utilizado por ABREU (2004), sendo o seu artigo um dos primeiros materiais teóricos que refletiu sobre o processo colaborativo.

sala-de-aula. A mobilidade do foco criativo do processo, que permite a mobilidade das hierarquias, também viabiliza caminhos para a aprendizagem coletiva. ARY (2011) argumenta que, se determinada etapa criativa exige foco em um só elemento, todas e todos os envolvidos devem convergir suas contribuições para tal área. Isto faz com que se tenha que se dedicar à compreensão do ato de conhecimento inerente a ela, pois para contribuir é preciso entender minimamente seus procedimentos particulares (ARY, 2011), o que “[...] impulsiona o coletivo ao aprendizado.” (ARY, 2011, p.60).

Esse aspecto esclarece o quanto trabalhar em processo colaborativo é ir além de um direito adquirido de opinar. A necessidade de conhecer como cada vértice criativo procede, as especificidades de cada função, fomenta a compreensão do caráter global da obra, fazendo com que cada um vá além de sua função específica. (ARY, 2011, p.19).

Acredito que com isso esteja ainda mais clara a questão já suscitada anteriormente, acerca da não limitação da ou do estudante ao seu campo específico de atuação. Quanto ao papel da professora e professor, é relevante compreender as especificidades da *encenação em processo* que parecem mais pertinentes ao cenário de aprendizagem em teatro. Reitero que, sendo o *processo colaborativo* um fenômeno diversificado, tais especificidades não são aplicadas a todos os procedimentos de criação que se denominam *colaborativos*. Para refletir sobre as características e linhas de atuação desta ou deste encenador(a)-docente, me referenciei especialmente em ARAÚJO (2008), já que sua tese se propõe justamente a aprofundar a compreensão desta área específica no contexto da criação colaborativa.

Pela complexidade e multiplicidade da encenação contemporânea (ARAÚJO, 2008), é imprescindível delimitar algumas características desta área de trabalho, a fim de delinear distanciamentos e aproximações que possam balizar a ação educacional e artística da professora ou professor que se propuser a trabalhar a partir de uma perspectiva colaborativa. Neste sentido, a primeira noção da qual se deve buscar distanciamento é a do encenador como centro da ação criadora. Esta ideia é bastante presente no contexto teatral, inclusive por concepções vinculadas à década do encenador no teatro brasileiro¹⁴ – anos 1980, conforme já citado. Dissolver a noção da ou do encenador como epicentro da criação é fundamental para a efetivação da abordagem policêntrica proposta neste trabalho, bem como para promoção da autonomia das e dos estudantes – seja qual for a área criativa que assumirem no processo.

¹⁴ Como muito bem lembrado por Antônio Araújo, já havia neste momento a utilização da força motora das colaborações para a criação de muitos encenadores, como Gerald Thomas. Entretanto, o encenador seguia sendo o principal criador, não levando as relações de interdependência às últimas consequências – como nos anos 90 se buscou fazer – nem as assumindo oficialmente. (ARAÚJO, 2008, p.194).

A necessidade da encenação sintetizar e unificar o discurso cênico, tal qual nos aponta Wagner e Craig como sua atribuição (FERNANDES, 1992; ARAÚJO, 2008), é bastante questionável. A problematização da encenação-unificadora aparece proeminentemente no teatro brasileiro, inclusive na década do encenador. Como apontado por Sílvia Fernandes (1992), os signos teatrais, em algumas obras, criavam o discurso cênico a partir de seus conflitos de forças¹⁵, sem um sentido ordenador, prescindindo de harmonização. Surge um mecanismo de justaposição que trabalha a arte teatral a partir “[...] da permanência de unidades artísticas autônomas que não disfarçam sua verdadeira natureza, mas escolhem sua especificidade como modo de encenar significados divergentes.” (FERNANDES, 1992, p.72). Assim, mesmo que no *processo colaborativo* devamos nos afastar do entendimento do encenador “feito umbigo da cena teatral” (FERNANDES, 1992, p.72), compreensões da encenação que se fortaleceram neste contexto são essenciais para o entendimento da *encenação em processo*.

No *processo colaborativo*, o objetivo de dispensar a encenação como síntese não diz respeito, como atribuído por Sílvia Fernandes ao teatro de Gerald Thomas, ao desejo de filtrar os mitos “[...] da criação artística para transformá-los em odisséia particular.” (FERNANDES, 1992, p.72). Muito pelo contrário: o desejo aqui, com a emancipação dos elementos teatrais, é dar voz a cada criadora e criador; é valorizar a polifonia significativa do discurso cênico. Ademais, como nos aponta DORT (1988 apud ARAÚJO, 2008) e FERNANDES (1992), esta emancipação reflete-se também na emancipação da e do espectador, de modo que a obra se torna aberta a sua interpretação. Se esta concepção da encenação “[...] não postula uma fusão dos diversos elementos de cena que, aplainando diferenças, pudessem colaborar para a construção de um sentido comum.” (FERNANDES, 1992), pressupõe-se um “[...] combate entre os diversos elementos cênicos para a construção do sentido, do qual o juiz será o espectador.” (ARAÚJO, 2008)¹⁶.

Parece-me essencial que nesta encenação com fins pedagógicos, não se busque a unificação do discurso. Isto valoriza tanto as e os criadores das cenas, quanto as e os espectadores – me refiro àquelas e àqueles que estão dentro do processo sob a perspectiva da recepção; me soa relevante que trabalhem a capacidade de exercer suas próprias escolhas de significação do espetáculo. Entretanto, o desejo pela não-unificação não pode se tornar uma máxima; não deve se sobrepor aos caminhos propostos pelas e pelos estudantes. O que quero dizer é que, ainda que aos olhos da encenadora ou encenador o espetáculo pareça “didático”,

¹⁵ Sílvia Fernandes diz respeito especificamente às encenações assinadas por Gerald Thomas.

¹⁶ Neste trecho ARAÚJO se referencia nas reflexões de DORT em seu *La Représentation Émancipée*.

com pouca complexidade na construção do(s) seu(s) sentido(s), ela ou ele não deveria interferir nisto, caso esta concepção represente os desejos do coletivo. Claro que é papel dela ou dele expor outras possibilidades sempre que possível, mas há de se ter atenção redobrada nestes momentos ou acabará impondo suas visões artísticas particulares àquelas e aqueles que estão apenas iniciando seu mergulho na criação teatral. E para tal mergulho, é essencial que descubram seus percursos particulares, fazendo escolhas a partir de suas próprias pesquisas.

Neste ponto, encontro aproximações entre as características que quero evidenciar da ou do encenador do *processo colaborativo* com o conceito de *mestre-encenador* (MARTINS, 2002). Tal conceito traz em si as bases do presente trabalho – a de que criar e construir conhecimento em teatro constituem o mesmo caminho –, além de incorporar a busca de uma educação não-depositária, que nasce da atitude de pesquisa de cada integrante, numa tentativa de manter “[...] o caráter coletivo do trabalho e o respeito ao grupo.” (MARTINS, 2002). Ademais, Marcos Bulhões também reflete sobre a problemática que levantei no parágrafo anterior, evidenciando a necessidade da professora ou professor manter sempre um olhar crítico sobre suas próprias interferências, mesmo quando estas se fazem imprescindíveis:

[...] o mestre-encenador necessita desafiar os padrões de comportamento inerentes a cada um, assumindo o seu papel de provocador da ampliação do repertório dos participantes, porém mantendo sempre uma atitude crítica quanto às suas intervenções. (MARTINS, 2002, p.245).

A atitude autocrítica da qual Marcos Bulhões fala é justamente o que garantirá que a encenadora ou encenador não salte do seu papel de provocador para um que impõe seus pontos de vista pessoais ao processo. Esta tarefa é mais complexa do que possa parecer, pois não submeter a obra a um pensamento unificador da encenação tampouco significa simplesmente realizar uma colagem do que é produzido coletivamente:

Cabe, ao encenador, estimular a enunciação do discurso por parte de *cada um* dos integrantes do grupo. Contudo, o fomento a esse ponto de vista individual, a essa criação particular, não deve colocar em risco a coesão grupal e o depoimento artístico coletivo. (ARAÚJO, 2008, p.193 – grifo do autor).

Portanto, continua sendo função da encenação colocar as criações particulares em diálogo, o que pressupõe uma leitura e recorte do material levantado que propicie a formação de um discurso artístico coletivo (ARAÚJO, 2008). À encenadora ou encenador continua sendo atribuído um papel autoral; não enquanto protagonista, mas como “[...] partícipe de uma coralidade.” (ARAÚJO, 2008, p.192). A grande diferença entre as leituras e recortes produzidos por uma *encenação em processo* é que eles levam em consideração as contribuições do grupo,

dependendo de uma negociação coletiva. A encenadora ou encenador busca incessantemente o equilíbrio entre suas visões particulares e as contribuições do grupo, de modo a ser permeável aos outros campos criativos. A encenação, assim como todos os outros elementos, se (re)constrói todo o tempo, evitando cristalizações e questionando a possibilidade de acabamento (ARAÚJO, 2008). Ademais, se dá também pela abordagem da tentativa e erro, descobrindo seus caminhos durante o caminhar, numa contínua experimentação. Diferentemente dos moldes da encenação tradicional, não há necessidade de nenhuma proposta desenvolvida *a priori* pela encenadora ou encenador:

Diferentemente de parâmetros mais tradicionais, o início do trabalho da direção não necessita ocorrer, obrigatoriamente, antes dos ensaios. O projeto da encenação, por sua vez, não precisa estar definido ou programado *a priori*, mas se inicia no momento mesmo em que os ensaios começam. Por esse caráter indeterminado e aberto às variáveis processuais, o encenador se coloca em pé de igualdade com os outros criadores. Ele não sabe “mais”, nem sabe “antes”; na verdade, ele “não sabe”, “ignorância” esta, em igual medida daquela de seus parceiros de trabalho. O saber, neste caso, será construído junto, durante a elaboração da obra. (ARAÚJO, 2008, p.188).

É por se disponibilizar a não saber onde vai chegar, é pela abertura à experiência – aquela de BONDÍA (2002), que não tem um objetivo específico porque não possui um desenrolar previsível –, que a ou o docente fará das e dos estudantes parceiros de criação, propiciando a horizontalidade de suas relações. A ou o docente irá coordenar o processo, porém esta coordenação está pautada no diálogo, na crítica e autocrítica, na permeabilidade às interferências do grupo. O discurso particular desta ou deste encenador(a)-docente se dá a partir do embate, não da afirmação de sua individualidade (ARAÚJO, 2008). A atividade docente, buscando consonância com a condução de uma *encenação em processo*, é negociada; é uma “docência de alteridades¹⁷”. Ou seja: pressupõe o Eu, mas reconhece que não existe sem as Outras e os Outros.

Mesmo quando a ou o docente necessitar tomar decisões próprias da encenação, dando a palavra final sobre algum assunto sobre o qual não houve consenso, não será esta uma atitude autoritária. Isto porque, como já elucidado, este tipo de ação ocorrerá em todos os núcleos criativos, quando o peso hierárquico houver se movido para seu vértice particular. A “[...] rotatividade de dominâncias desarma a lógica do autoritarismo, garantindo o pacto de horizontalidade das funções.” (ARAÚJO, 2008, p.205). Resta dizer que a *encenação em processo* pressupõe também que o território criativo da encenadora ou encenador seja invadido por outras áreas, por meio de suas interferências e contribuições. Isto desestabiliza o

¹⁷ ARAÚJO utiliza o termo “encenação de alteridades”, do qual me apropriei para me referir à atividade docente.

papel autocrático da ou do encenador(a)-docente, já que evidencia que a capacidade de pensar sua área de criação e a condução do processo não são exclusividade suas. Outra questão que pede atenção da ou do docente é a promoção do foco no percurso criativo. É imprescindível sua valorização sempre que se reconhece nele – não no resultado final – o momento de maior fertilidade para a situação de aprendizagem.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO ESCOLAR FORMAL E A EDUCAÇÃO TEATRAL PELO PROCESSO COLABORATIVO

A criança já é de todos sabida: a escola proclama, ruidosamente, quem ela é, quais são as suas necessidades, o que deve fazer, o que não deve fazer, o que pode e o que não pode querer. A escola fala, mas não precisa ouvir. A criança não deve falar, mas somente ouvir: sua vida já lhe foi esculpida. (TUNES, 2011).

Como apontado na introdução, o objetivo desta pesquisa é ir além do campo pedagógico teatral, abarcando reflexões sobre o contexto escolar formal. Desta maneira, a partir de agora irei me ater a relacionar o que foi suscitado nos capítulos anteriores com algumas questões inerentes à instituição escolar. Considerarei alguns pontos que penso serem cruciais para a prática pedagógica formal. Vale salientar que a temática da instituição escolar, por si só, traz tantas problemáticas relevantes que dariam um novo projeto de pesquisa. Entretanto, mesmo que meu foco principal seja a educação em teatro, não consegui conceber esta reflexão sem adentrar o campo específico da escola. Sendo assim, o que será levantado não intenciona compreender todos os tópicos fundamentais deste objeto. Dito isto, começemos a entender o estabelecimento escolar, para depois procurar perceber os possíveis impactos¹⁸ sofridos nele a partir da prática educacional que proponho.

3.1 – A escola, o poder-saber e o controle social da aprendizagem

A missão da educação na modernidade poderia ser traduzida pelo ideal de que, por meio de sua universalização, ela pode esclarecer e emancipar a mulher e o homem, “[...] dando-lhe condições de construção de sua liberdade moral.” (MOURA, 2010). A escola, por sua vez, é o local socialmente instituído para promover a educação. Ela é dotada de legitimidade enquanto espaço de produção e transferência¹⁹ de conhecimento (TUNES, 2011; MOURA, 2010; FOUCAULT, 1971). Assim, se uma pessoa não está inserida em seu contexto, a partir de uma perspectiva moderna, ela estaria automaticamente excluída dos processos de construção

¹⁸ No subcapítulo que dedico à questão da horizontalidade das relações, já aponto alguns aspectos positivos do processo colaborativo na prática escolar, especialmente no que concerne à dissolução da hierarquia da relação docente-discente. Entretanto, aqui serão abordados outros pontos que considero importantes.

¹⁹ O termo “transferência” – com sua alusão à *educação bancária*, assim nomeada e criticada por Paulo Freire – é utilizado propositalmente, já como indício da crítica que estabelecerei a esta instituição.

do saber. Mas a instituição escolar é algo extremamente recente na história da humanidade, enquanto a aprendizagem é inerente à condição humana (ILLICH apud TUNES, 2011). Instituir a escola como espaço oficial do aprender é, portanto, obedecer a um ideal de “controle social da aprendizagem” (TUNES, 2011).

Para compreender o controle social da aprendizagem, bem como a escola como um todo, é necessário antes entender a que tipo de lógica esta instituição está sujeita, assim como quais são algumas de suas finalidades. Em parte de sua produção, FOUCAULT (1977) analisou a constituição da *sociedade disciplinar*, que se utiliza das *instituições de sequestro*²⁰ para submeter os corpos a um regime disciplinarizante e normalizador. A escola - assim como a prisão, os hospitais e os quartéis - é uma destas instituições. A sociedade disciplinar visa à formação de *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1977, p.125), pois entende que alguém é “[...] tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.” (FOUCAULT, 1977, p.127). Enquanto instituição de sequestro, a escola está também a serviço da fabricação de corpos dóceis e úteis; “[...] sua primeira finalidade [...] é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens, ligando-os a um processo de produção.” (MOURA, 2010).

Para contextualizar várias das minhas reflexões sobre a escola, considero essencial que analisemos as relações entre poder e saber desenvolvidas por Foucault ao longo de sua obra²¹. Em primeiro lugar, o poder, para o pensador, não é “algo que se possui”, nem está localizado em um centro de onde é emanado: o poder é “algo que se exerce” e está pulverizado por todo o tecido social (MACHADO, 1982), numa rede complexa e diversificada. Daí ele ter dedicado parte da sua obra, em *Microfísica do Poder* (1986), para analisar os dispositivos²² particulares de poder. A escola seria um desses dispositivos, inserida numa mecânica de poder específica que se pauta na coerção disciplinar, objetivando extrair dos corpos tempo e trabalho – ao invés de bens e riquezas – com a finalidade de dar coesão ao corpo social (FOUCAULT, 1986).

²⁰ São aquelas instituições que retiram a ou o indivíduo de seu espaço social e familiar por longos períodos de tempo, a fim de moldar seus comportamentos, condutas e formas de pensar (VEIGA-NETO, 2007).

²¹ Nas minhas pesquisas bibliográficas acerca da instituição escolar, percebi que muito do que se diz hoje sobre a escola está diretamente relacionado aos pontos suscitados pelo filósofo francês. Assim, entendi que seus estudos lançaram muitas das bases para o que se pensa na atualidade acerca desta instituição.

²² Um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”. (FOUCAULT apud MOURA, 2010).

A investida na manipulação dos elementos e dos comportamentos humanos fabrica o tipo de pessoa necessária “[...] ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.” (MACHADO, 1982). Entretanto, só foi possível transformar os corpos que estão sob a ação do poder em força de trabalho a partir do poder disciplinar, naquela relação docilidade-utilidade. Daí a importância da escola e de outras instituições de sequestro para a manutenção da sociedade capitalista. Neste ponto, nasce também uma acepção essencial do poder: ele não é somente negativo, nem essencialmente repressivo ou violento. A dominação capitalista não conseguiria se manter sendo exclusivamente pautada no poder repressivo (MACHADO, 1982), o que faz fundamental refletir sobre seu aspecto positivo, transformador e produtivo:

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma “positividade”. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. [...] O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social [...] e sim gerir a vida dos homens, controla-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: [...] tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta [...], isto é, tornar os homens dóceis politicamente. (MACHADO, 1982, p.193)

Outro aspecto essencial de ser levantado acerca do poder disciplinar é seu entrelaçamento com o saber. Por meio de seus mecanismos, o poder disciplinar gera um saber que, por sua vez, cria formas individualizadas de exercício de poder. Para entender este aspecto, é importante suscitar quais são os mecanismos utilizados pela disciplina.

A primeira característica da disciplina é a organização do espaço. Ela se dá por meio da distribuição das pessoas em um espaço individualizado e combinatório (MACHADO, 1982). Nas escolas podemos observar isto nas salas de aula, em sua organização – geralmente em fileiras e pautadas numa divisão etária – que facilita a identificação das e dos estudantes, bem como a análise de seus comportamentos e relações. Disciplina é controle do tempo. Isto significa dizer que o corpo estará sempre sujeito a uma marcação temporal, constituindo esta a segunda característica da disciplina. Neste sentido, o objetivo é extrair o máximo de produtividade do menor investimento de tempo (MACHADO, 1982). A terceira característica, fundamental ao exercício do controle, é a vigilância. A disposição espacial geralmente procura contribuir para a prática da vigilância, fazendo com que esta seja interpretada pelas e pelos vigiados como:

[...] contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço.

“Indiscrição” com respeito a quem ela se exerce que tem como correlato a maior “discrição” possível da parte de quem a exerce. Olhar invisível [...] que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. (MACHADO, 1982, p.195)

Por último, a disciplina exige registro constante acerca daquelas e daqueles que estão sujeito a seu regime. Por isso também o poder produz um saber: pela observação, pelo vigiar, e principalmente pelos exames²³, pode-se analisar e descrever o objeto. Neste sentido, as técnicas documentárias fazem de cada indivíduo um caso (FOUCAULT, 1977). Para as disciplinas a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 1977), à medida que conhecer especificidade do caso constitui uma decisão de tomada para o poder. O saber e o poder, portanto, se retroalimentam. É neste sentido que Foucault afirma que o indivíduo constitui-se, simultaneamente, “[...] como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber.” (FOUCAULT, 1977, p.171). A observação e o registro contribuem ainda para a aplicação das sanções, que dão às instituições de sequestro seu caráter normalizador.

A norma nasce com a padronização de um referencial a ser seguido. O que é considerado o “normal”, por sua vez, é aquilo que se enquadra dentro dos padrões de conduta estabelecidos (MOURA, 2010). A punição aparece como um importante mecanismo de manutenção da norma, reduzindo os desvios; sua função principal é corrigir (FOUCAULT, 1977). Ao lado da sanção, aparece a gratificação, destinada àquelas e àqueles que cumprem a norma, que estão dentro dos padrões esperados. Este duplo “gratificação-sanção” qualifica os comportamentos de acordo com dois polos: negativo e positivo. “[...] todo comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos.” (FOUCAULT, 1977, p.161). A partir da quantificação destas notas, destes pontos, os aparelho disciplinares hierarquizam, numa relação de bons e maus indivíduos (FOUCAULT, 1977):

Duplo efeito consequentemente desta penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 1977, p.163)

²³“Nos meios pedagógicos, a compreensão do exame restringe-se muitas vezes a uma forma de “inquérito”, no qual o centro do processo é a investigação do quanto o indivíduo sabe, ou sobre a verdade do que ele diz. Mas o exame [...] é um saber, no qual se desenvolvem relações de poder, que permitem gerar novas formas de saber-poder. Ao colocar em funcionamento as tecnologias do exame, toda uma esfera de conhecimentos sobre o indivíduo é criada e a ele retornará sobre a forma do poder normalizador.” (MOURA, 2010, p.62).

Em suma, as instituições de sequestro, incluindo a escola, servem à normalização dos indivíduos. Elas comparam, diferenciam, hierarquizam, homogenizam, excluem (FOUCAULT, 1977). A transformação do corpo em algo a ser manipulado, faz com que a sociedade disciplinar conceba o ser-humano como objeto a ser moldado, *não como sujeito ou signo a ser lido e ouvido* (DREYFUS; RABINOW apud MOURA, 2010). Neste sentido, os espaços de formação de discurso, no contexto escolar, não são democráticos. Há uma clara distinção entre aquelas e aqueles que estão autorizados a proferir “verdades” e aquelas e aqueles que devem, ao ouvir, internalizar tais verdades. A ideia simplista geralmente atribuída a esta palavra, “verdade”, requer que se faça uma breve reflexão sobre ela.

FOUCAULT (1971) atribui às sociedades, cada uma em sua especificidade, um desejo geral por saber a verdade. O ser-humano estaria atravessado, em sua trajetória, por diferentes vontades de verdades que, por sua vez, funcionariam como um dos mecanismos de exclusão ou seleção de discursos (FOUCAULT, 1971). De maneira sintética, o que quero dizer é que aquele conhecimento presente nos currículos escolares, organizado na forma de disciplinas²⁴, é resultado de um processo de filtragem que levou em consideração interesses políticos, noções históricas de verdadeiro-falso, competência do enunciador²⁵ do discurso, entre outros sistemas do que FOUCAULT (1971) chama de *constrangimentos do discurso*. O que me parece fundamental de ser entendido é a relatividade histórica e social do discurso. Isto significa dizer que eles não são formados livremente e que, qualquer estatuto de “verdade” que recebam é igualmente dependente de uma condição de emergência específica. Assim, tanto os discursos, quanto as verdades, são passíveis de transformação.

Quando determinado enunciado é feito, o contexto do qual emerge produz efeitos diferenciados na percepção das e dos receptores deste enunciado. Por isso as instituições que são legitimadas socialmente para emitir discursos considerados verdadeiros, tal qual a escola, têm grande responsabilidade quanto àquilo que é selecionado ou excluído enquanto pertencente ao campo da produção humana de conhecimento. Os discursos inseridos em tais instituições tanto produzem e reproduzem saberes, quanto se pautam nestes para justificar suas ações e métodos de funcionamento (MOURA, 2010). Assim, a escola, por exemplo, está autorizada a utilizar-se de seus mecanismos porque possui um saber pedagógico. O discurso

²⁴ Importante observar que “disciplina” aqui é utilizada em sentido distinto daquele ao qual me referi ao falar das sociedades disciplinares: “[...] uma disciplina se define por um domínio de objectos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos...” (FOUCAULT, 1971, p.8).

²⁵ O *constrangimento de discurso* também se baseia numa ideia de qualificação do sujeito que produz o enunciado, bem como em sua obediência a determinados padrões de enunciação (FOUCAULT, 1971).

proferido dentro do contexto escolar, “[...] apoiando-se numa base e numa distribuição institucionais, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e um certo poder de constrangimento.” (FOUCAULT, 1971, pp. 4/5).

Considerando a relatividade da noção de verdade, concordo com SANTOS (2013, p.8) quando afirma que é uma ilusão imaginar uma “[...] correspondência linear entre um discurso de verdade e a realidade...”. Sob esse ponto de vista, a divisão entre aquelas e aqueles que discorrem – que ensinam, pois têm a verdade – e aquelas e aqueles que escutam – que aprendem, pois não têm a verdade – é totalmente questionável. FOUCAULT (1999) reflete sobre um tipo de saber subjetivo, que diz respeito àquelas verdades que uma pessoa atribui e reconhece em si mesma e que a constitui como sujeito. A escola, conforme pudemos observar no desenvolvimento da ideia de poder-saber, elabora sua própria verdade a respeito das e dos estudantes, a fim de tornar efetivas suas ações normalizadoras. Logo, não conceber o corpo discente como pessoas a serem ouvidas, destituir-lhes de sua capacidade discursiva, é não só uma manutenção da relação de poder²⁶, como também assumir que a escola sabe mais sobre a verdade da ou do estudante que ela ou ele mesmo.

Mas por que excluir as vozes? Tendo em mente que a escola nasce com vistas a preparar as pessoas para assumirem determinados papéis na cadeia produtiva de uma sociedade industrial, ela existe para ensinar competências específicas. Mesmo que, atualmente, as demandas de mercado sejam essencialmente outras, sabemos que o objetivo principal da escola ainda é qualificar suas e seus estudantes: é a instituição escolar que certifica quem está apto para exercer qual trabalho (TUNES; PEDROZA, 2011). Então, pode-se concluir que não se está inserido neste contexto formal de educação para simplesmente aprender, mas para aprender coisas específicas. VEIGA-NETO (2003 apud CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011) acrescenta ainda a ideia de que, nascendo com um propósito de “elevação cultural” – termo por si só já hierarquizante – a educação buscava impor, desde a modernidade, um padrão cultural único que atendia a critérios elitistas. A escola definia – e ainda define – quais seriam os elementos da cultura pertinentes ao domínio dos grupos sociais.

O “controle social da aprendizagem” (TUNES, 2011), tendo em vista o que foi suscitado acima, tem como objetivo retirar todo o caráter de imprevisibilidade do processo educacional. Porque, se a educação escolar tem um propósito claro, não pode “perder-se” ao longo do

²⁶ Já que não há verdade sem poder ou fora do poder (FOUCAULT, 1986).

caminho. O controle é uma maneira de garantir que as metas serão atingidas, como nos aponta TUNES:

Deixada à sua própria sorte, isto é, sob o poder de quem aprende, a aprendizagem seguirá caminhos os mais distintos e imprevisíveis. Imprevisibilidade é acaso, denota ausência de controle. O ideal de controle da aprendizagem requer a uniformização de caminhos e metas para o processo de aprender, submetendo-o ao processo de ensinar. É exatamente isso o que se faz na escola, padronizando-se o ensino. (TUNES, 2011, pp.9/10).

A padronização do ensino se dá por meio da definição do que ensinar - corporificando-se na escolha de um currículo -, como ensinar - as metodologias, aprendidas pelas educadoras e educadores em suas formações, que são igualmente sujeitas a todas as relações de poder-saber²⁷ -, quando ensinar - refletidas no estabelecimento sequencial dos conteúdos -, por quanto tempo ensinar e quem vai ensinar. A organização da escola, portanto, é basicamente a organização das ações de ensinar (TUNES, 2011). Isto reflete um pressuposto importante atrelado à noção de controle social da aprendizagem: ao se pautar na regulamentação do ensino, “[...] admite-se, forçosamente, que o aprender é uma imagem especular do ensinar, seguindo-o diretamente a cada passo.” (TUNES, 2011, p.11). Entretanto, isto não passa de uma ilusão. O controle da aprendizagem pelo ensino não é possível, porque o ambiente social nunca será autônomo: será sempre interpretado por alguém, a partir de suas vivências (TUNES, 2011).

Uma mesma coisa, ensinada do mesmo modo (se é que isso é possível), duas vezes, a uma mesma pessoa, é aprendida de modo diferente em cada uma delas. Uma mesma coisa, ensinada do mesmo modo a duas pessoas, será distintamente aprendida. [...] Logo, o ideal de controle da aprendizagem por meio da regulação do ensinar é uma ilusão [...] com a qual forjamos a realidade dos fracassados: professores e alunos. (TUNES, 2011, pp.11/12).

Está claro, então, que a concepção de que a aprendizagem é reflexo do procedimento de ensino, está atrelado o pensamento de que o aprender requer alguém que ensine; requer a professora ou professor. “[...] programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno.” (TUNES, 2011, p.9). Na concepção tradicional da educação, que permanece a mais difundida nos aparelhos educacionais, a professora ou professor é o centro da ação educativa, da qual as e os estudantes são objetos, são depositários vazios para onde o conhecimento será transferido (FREIRE, 1996). Em outras palavras, estando institucionalmente respaldadas ou

²⁷ O fato das professoras e professores terem passado por igual processo de padronização em suas formações faz com que, em suas ações educacionais, muitas vezes não se problematize questões importantes para a inovação da escola. Neste ponto, torna-se clara a necessidade de uma formação docente mais crítica em relação aos processos de poder-saber instituídos na sociedade disciplinar.

respaldados para tal, as professoras ou professores são os enunciadores do discurso e, as e os estudantes, ouvintes silenciados.

A partir de todo o cenário levantado, por que alguém permaneceria na escola? Por que alguém se submeteria a ser frequentemente silenciada ou silenciado, a estar obrigada ou obrigado à “[...] soberania do ritual, da disciplina, da repetição, das normas, das avaliações, das hierarquias, do tempo certo. Enfim, um padrão de ser.” (TUNES; PEDROZA, 2011)? Simplesmente porque, como já dito, a escolarização é o meio para a realização do sonho de um futuro promissor²⁸; o ensino formal é entendido como caminho para uma efetiva participação na vida social e profissional (TUNES; PEDROZA, 2011). Mais que como um direito, a educação escolarizada tem se configurado como um dever.

A sociedade em que vivemos nos vende um ideal de felicidade pautado no consumo. Ter meios financeiros para sustentar a “necessidade” de consumo que nos foi engendrada, requer uma posição social privilegiada. De modo geral, ninguém quer se contentar em ter o suficiente pra viver; ou, então, o suficiente pra viver não se resume a ter acesso a serviços e bens básicos. A este quadro, soma-se o de que, na realidade, até mesmo o acesso a serviços e bens básicos é definido pelo poder financeiro. E já que a escola é o principal mecanismo de ascensão social, submetemo-nos a ela. Submetemo-nos ao poder – por aquele valor produtivo que possui. Mas este submetermo-nos é pautado ainda num desejo maior: um dia, ser aquela ou aquele que exerce o poder. Somos levadas e levados a amar, a “[...] desejar esta coisa mesma que nos domina e nos explora.” (FOUCAULT, 1988, p.2).

Conforme já anunciado por FOUCAULT (1977), a escola exclui. Ela exclui porque, ao uniformizar todo seu funcionamento, desconsidera a diversidade das suas e dos seus estudantes. Muitas pesquisas têm sido realizadas com fins a compreender como o processo de exclusão escolar acontece (TUNES, 2011; PATTO, 1999). Pode-se dizer que, de maneira geral, os mecanismos de exclusão escolar não se diferenciam muito daqueles da “vida propriamente dita”. Ou seja, todas e todos os que fogem ao padrão instituído como “normal”, são, em menor ou maior nível, excluídos. Inserem-se aí desde grupos historicamente discriminados – negras e negros, homossexuais, filhas e filhos das camadas populares, etc. – até, considerando agora especificamente a escola, as pessoas que simplesmente não se adaptam aos

²⁸ Não estou com isso afirmando que acredite que a escolarização é a única base da ascensão social, posta aqui nos termos “futuro promissor”; sabe-se que há uma série de pessoas escolarizadas e, entretanto, excluídas de participação no mercado de trabalho. Entretanto, esse ideário da educação como caminho “dourado” para o futuro é comum no imaginário social (TUNES; PEDROZA, 2011).

procedimentos de ensino tais como são. E os excluídos, conforme nos lembra FREITAS (1995 apud TUNES e PEDROZA, 2011) não estão somente fora da escola.

FREITAS (1995 apud TUNES e PEDROZA, 2011) afirma que o mecanismo de eliminação, ou seja, de exclusão por inacessibilidade à escola, é substituído pelo de “[...] eliminação e manutenção que ocorrem no processo seletivo escolar.” (p.24). Haveria quatro níveis distintos em que o campo da avaliação se revelaria no âmbito da hierarquia escolar:

1º nível: se refere à manutenção da classe dominante em profissões nobres, já que completam seus processos de escolarização e obtém seu currículo em instituições valorizadas e reconhecidas pelo mercado;

2º nível: se refere à manutenção das classes populares em profissões menos nobres. Este nível é chamado de “eliminação adiada” e composto por aquelas e aqueles que conseguem obter somente a qualificação básica para as demandas do mercado;

3º nível: chamado de “manutenção adiada” ou “exclusão pura e simples”, é caracterizado pela evasão escolar das camadas populares. As pessoas chegam a entrar na escola, mas não têm condições de permanência;

4º nível: o da “eliminação propriamente dita”. Concerne àquelas e àqueles destinados, na grande maioria das vezes, ao trabalho manual, por nem sequer terem acesso ao ingresso na escola. (FREITAS apud TUNES e PEDROZA, 2011).

PATTO (1999) afirma que a escola pública brasileira tem produzido – por todos seus mecanismos normalizadores, e, portanto, excludentes – o fracasso escolar das filhas e filhos das classes populares. Segundo a autora, este processo de exclusão é coerente com a manutenção de uma sociedade estruturalmente desigual, não se configurando, a despeito do que se pode imaginar, como disfunção do modelo que rege o ensino. A escola funciona, portanto, como mantenedora do *status quo*. A marginalidade provocada pelas instituições disciplinares, segundo FOUCAULT (2008 apud MOURA, 2010), está também inserida no processo de gestão da sociedade. Muitas pesquisadoras e pesquisadores têm se questionado sobre a ineficiência em lidar com o fracasso e a exclusão escolar, propondo que ações superficiais que se voltam para os excluídos devam ser substituídas por aquelas que ajam no interior do sistema de exclusão (TUNES, 2011). Entretanto, conforme nos aponta MOURA:

[...] simultaneamente à constituição da forma moderna dessas instituições, surge o discurso que insiste em atestar o fracasso do projeto de reformar ou reeducar o indivíduo, que permeia as práticas que ocorrem no interior da prisão ou da escola. [...] os argumentos que procuram denunciar o fracasso atestam, na verdade, o sucesso dessas instituições como espaços que especificam socialmente campos de normalidade, gerando espaços marginais úteis às estratégias de poder vigentes. (2010, pp.17/18)

Diante do quadro levantado, que pode ser considerado, no mínimo, desanimador, a solução não é simplesmente abster-se. Perceber os dispositivos de poder, com toda sua complexidade, embora possa fazer-nos descrever em qualquer capacidade de desestabilizá-los, deve funcionar como uma maneira de procurar delinear ações que vão contra sua reprodução. É acreditando no propósito de que “[...] é possível que inovações educativas ocorram e que sejam deliberadamente geradas no interior das escolas mesmo que não revolucionem suas bases” (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011, p.50), que proponho o *processo colaborativo* como meio de intervenção. Ademais, se “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1971, p.12), não é possível, ao se adentrar no campo da educação, se manter neutro. Escolher a neutralidade, neste caso, seria já assumir o lado mais forte, o lado do exercício do poder e do constrangimento do discurso. Por isso, acredito que a intervenção, mesmo sendo restrita, é importante. Esta é a razão pela qual, com todos os desafios que isto representa, circunscrevi meu objeto ao contexto educacional formal.

3.2 – O *processo colaborativo*: impactos na educação escolarizada

O primeiro fator que considero impactar o modelo tradicional da educação formal, não diz respeito propriamente ao *processo colaborativo*, mas à proposta de, ao invés de ensinar, propiciar uma experiência pela qual será construída a aprendizagem. Concordando com SPOLIN (1979 apud GIANINI, 2005) quando ela afirma que “ninguém ensina ninguém”, adoto a perspectiva da criação de um “saber de experiência” (BONDÍA, 2002). A escola, por seu enfoque na informação e no máximo aproveitamento do tempo, se configura como uma *antiexperiência* (BONDÍA, 2002). Vimos que o ideal do controle social da aprendizagem procura uniformizar caminhos e metas, retirando do processo de aprender qualquer coisa que possa ter de imprevisível. A experiência, entretanto, é a corporificação da imprevisibilidade: não é possível adivinhar seus caminhos, nem antecipar seus resultados. Por fim, por ser um pressuposto que a experiência é singular a cada pessoa, este saber não tem pretensão de alcançar uma verdade que sirva para todas e todos, mas insere a subjetividade em seu bojo:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Se a escola é uma *antiexperiência*, a experiência pode se configurar como uma *antiescola*: requer falta de controle; não está comprometida com a enunciação de um discurso de verdade. Propiciar uma experiência no contexto escolar é um ato de militância política por uma nova configuração educacional, já que recusa o conhecimento como algo externo que deve ser introjetado e assume-o como processo singular e subjetivo de construção.

Se a uniformização das diferenças é um dos dispositivos escolares mais poderosos na manutenção da ordem social (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011), desestabilizar esta uniformização torna-se primordial. Neste sentido é que a adoção do *processo colaborativo*, com sua divisão de funções, também é um fator que contribui para o reconhecimento das diferenças e subjetividades. A negociação coletiva, que levará à distribuição destas funções, estabelece os fazeres de acordo com aquela verdade subjetiva que cada estudante atribui a si mesma e a si mesmo: a professora ou professor admite não saber sobre a verdade da e do discente e, por isso, precisa ouvi-la e ouvi-lo. Precisa saber de seus interesses e desejos, algo que a instituição escolar ignora. Por decidirem por qual perspectiva viverão o processo e por suas aprendizagens se darem pelo fazer próprio, as e os estudantes se tornam protagonistas do aprender; devolvemos a elas e eles sua condição de sujeitos ativos deste processo.

Sendo a hierarquia piramidal uma das bases do exercício do poder nas instituições disciplinares (FOUCAULT, 1977), a incorporação de uma criação pautada em hierarquias móveis favorece a dissolução – ainda que circunscrita ao microcosmo da aula de teatro – de um dos pressupostos fundamentais do poder disciplinar. Funciona também como problematizadora dos papéis sociais da educadora ou educador e das e dos estudantes, à medida que, conforme as hierarquias flutuam, às pessoas historicamente atribuídas a função de ouvir e reproduzir será destinada a missão de definir rumos do processo coletivo. A mobilidade hierárquica, assim, questionará noções naturalizadas a respeito da correspondência entre faixa etária, saber e capacidade de decisão. As modificações das relações hierárquicas têm se caracterizado como principal meio de inovação do contexto escolar, conforme nos aponta o seguinte extrato:

A inovação educativa emerge na escola como uma possibilidade que não extingue a força reprodutora desta. Contudo, de modo substantivo, a inovação mais expressiva e impactante pode ocorrer quando positivamente são problematizados os fundamentos da constituição histórica da escola e dos processos de escolarização, isto é, as bases estruturantes das hierarquias e dos ordenamentos. *Quando, por exemplo, são desnaturalizadas e modificadas as relações de dominação entre professores e alunos e é gerado o potencial para novas experiências educativas que superam o formato tradicional da díade universal professor-aluno e da dicotomia cultivada pelos processos de*

ensino-aprendizagem praticados em separado. (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011, pp.53/54 – grifo meu).

Levando em consideração o que foi levantado pelas autoras, concluo que a horizontalidade das relações docente-discente e a noção de aprender pela experiência, não pelo ensinar, são fatores que contribuem expressivamente para que o *processo colaborativo* caracterize-se como mecanismo de inovação da prática educacional. Ademais, se a encenadora ou encenador colaborativo não têm exclusividade na condução do processo, não exercem a função de avaliadoras e avaliadores, nem de regulamentadores: devem investir, em contraponto, na capacidade do coletivo como um todo se auto-avaliar e se auto-gerir²⁹. Esses elementos, quando usados de maneira crítica³⁰, podem colocar em cheque algumas noções imbricadas no ambiente escolar e social, como, por exemplo: a necessidade de exames para que haja avaliação do desempenho estudantil, com suas respectivas notas hierarquizantes; e a necessidade de que haja sempre um líder capaz de organizar o coletivo, como se este não fosse capaz de negociar internamente suas subjetividades.

Como abordado anteriormente, a horizontalidade das relações no *processo colaborativo* – propiciada pela mobilidade do peso hierárquico – é o que dá a este procedimento a possibilidade de abrir espaço para a expressão individual de todas as criadoras e criadores envolvidos. A unificação do discurso cênico, portanto, seria propositalmente substituída por uma visão na qual as diferentes áreas artísticas sejam “[...] consonantes, mas sem se dissolverem ou se desintegrarem uma na outra; [sejam] contíguas, porém, às vezes, contrárias e até mesmo contraditórias entre si...” (ARAÚJO, 2008, p.79). Isto resulta em um produto polifônico; ou seja, marcado por uma “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BAKHTIN, 2002, p.4). A criação colaborativa dá às e aos estudantes a abertura necessária para que expressem seus próprios discursos, expondo o fato de que as dissonâncias internas ao coletivo podem estar em diálogo, sem que se suprima nenhuma enunciadora ou enunciator. Ao perceber os discursos dissonantes não como problemas, mas como potencializadores dos significantes e sentidos do espetáculo, o *processo colaborativo* inclui a diversidade como enriquecedora da experiência de criação. Se na escola a ordem geral é padronizar, valorizar as visões singulares impacta seu universo simbólico.

Por fim, as mútuas contaminações que as áreas criativas sofrem ao longo do processo, fazem com que as fronteiras entre “o que foi criado por quem” sejam consideravelmente

²⁹ JOHNSON (2003 apud ARAÚJO, 2008), ao estudar “sistemas de auto-organização”, afirma a possibilidade de existência de comunidades que, dispensando um líder, se organizam por si próprias.

³⁰ Ou seja, estimulando em todas e todos a reflexão sobre seu emprego, não somente aplicando-os.

borradas (ARAÚJO, 2008). Embora cada equipe vá, ao final, responder por sua área, as e os integrantes não conseguirão precisar de onde surgiu cada ideia ou encaminhamento criativo. Todas e todos são criadoras e criadores do conjunto cênico final. Assim, acredito no *processo colaborativo* como subversão das relações de poder-saber escolares por sua capacidade de “desindividualizar” a criação. Se pensarmos o indivíduo como Foucault nos aponta, como produto do poder, o teatro, enquanto prática fundamentalmente coletiva, parece o território adequado para apostarmos na construção de uma forma diferenciada de conviver e aprender. O *processo colaborativo* é uma possibilidade de materialização do ideal anti-poder no qual “O grupo não deve ser o elo orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de ‘desindividualização’.” (FOUCAULT, 1988, p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prefira o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas, considere que o que é positivo não é sedentário, mas nômade. [...] Não utilize um pensamento para dar à prática política um valor de verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não fosse senão pura especulação. Utilize a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política.

Michel Foucault

Pudemos observar ao longo do desenvolvimento deste trabalho que a encenação teatral, entendida aqui como “fenômeno síntese³¹” desta linguagem artística, encontra meios de ser desenvolvida por um coletivo com fins a um processo educacional. No contexto específico da minha proposta, o intuito era utilizar a encenação como prática pedagógica – como muitas educadoras e educadores já vêm fazendo há muito – a partir de uma abordagem policêntrica. Ou seja, numa concepção que não visasse promover nenhum campo criativo a “[...] uma posição central em um sistema de produção teatral, deixando que outros conhecimentos e campos de atuação que lhe são indissociáveis apenas orbitem à sua volta.” (ARAÚJO, 2005, p.60).

Para tanto, adotei o *processo colaborativo* como procedimento de criação que dialogasse com a pedagogia pela encenação. O fiz porque este tipo de processo é pautado numa visão horizontal entre as criadoras e criadores das distintas áreas da linguagem teatral, o que faz com que, conseqüentemente, seus elementos não sejam vistos de maneira hierarquizada: cada um é igualmente importante dentro de sua especificidade comunicativa para a construção do(s) sentido(s) da obra; ou, para melhor dialogar com este projeto: cada um, por sua especificidade, é diferentemente importante para a construção do(s) sentido(s) da obra, o que faz com que sejam indispensáveis. Ademais, vimos que ter disponível às e aos estudantes uma multiplicidade de funções distintas, contribui para que o máximo possível de desejos pessoais sejam contemplados pelo fazer teatral. Já que a transdisciplinaridade é inerente a esta linguagem artística, entendo que isto é aproveitar uma característica própria desta arte, utilizando-a a favor de um processo de aprendizagem que enxerga e valoriza as subjetividades do corpo discente.

³¹ Não porque sintetiza ou unifica o sentido da obra, mas porque contém em seu interior os atos de conhecimento inerentes à linguagem teatral.

Vale a pena considerar que muitos desafios serão postos à educadora ou educador teatral que se propuser a promover uma relação horizontal com as e os estudantes. Nos últimos dias tenho acompanhado um pouco da rotina escolar, nas atividades desenvolvidas no interior da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas. O cenário, como é sabido, é complexo: salas de aula abarrotadas, pouco material de apoio, estrutura física inadequada, cargas-horárias extenuantes – para docentes e discentes. Tudo isso, somado às resistências naturais que propostas de transformação do *status quo* costumam sofrer, será, sem dúvida alguma, uma barreira difícil de transpor.

Ademais, desenvolver um *processo colaborativo*, exige, como vimos, respeito às subjetividades e entrega à experiência. Isto fará com que, em cada turma que a professora ou o professor assumir, a criação se desenrole de uma maneira distinta e única. Isto irá requerer emprego de energia e motivação por parte da ou do docente. Portanto, gostaria de explicitar que este projeto não se configura como uma sugestão de prática que deva ser adotada por qualquer uma ou qualquer um: os atos educativos, sendo atos políticos, requerem identificação da verdade pessoal do enunciador com o “discurso” que permeia seus atos. Sendo assim, que cada educadora ou educador siga aquilo em que acredita. Mas que, tendo consciência de estar imersa ou imerso num ato político ao se dedicar a processos educacionais, possa exercer a profissão de modo crítico e reflexivo, levando em consideração também a dimensão de suas e seus principais interlocutores: as e os discentes.

Pela atitude de pesquisa demandada e pela necessidade de negociações constantes entre todas e todos, o *processo colaborativo* é vivenciado por cada pessoa a partir de um papel ativo. A construção do saber teatral é feita por uma experiência de criação recortada a partir do que cada uma ou cada um escolher, mas ainda assim é possível que se tenha uma visão mais totalizante deste fenômeno cênico. Pela existência das hierarquias flutuantes, as e os estudantes se verão como protagonistas do processo criativo e educacional. Por elas, ainda, se desnaturaliza a ideia de que a professora ou professor deve dominar as e os estudantes ou exercer sobre elas e eles uma atitude autoritária. Isto se constituiria como mecanismo relevante de questionamento das estruturas de poder disciplinar da escola, pois desestabiliza a hierarquia piramidal e dá voz a corpos geralmente silenciados.

Por mais que os impactos que esta proposta possa ter sejam insignificantes ao contexto geral da educação formal, não acredito que isto deva desacreditá-la da probabilidade de surtir em questionamentos frutíferos sobre a escola. Em realidade, a simples chance de que dê às e aos estudantes a possibilidade de aprender sob uma metodologia que pretende, acima

de tudo, leva-las e leva-los em consideração, faz com que eu pense no *processo colaborativo* como uma ação política pela autonomia estudantil. É de suma importância dizer que há muitas propostas educacionais inovadoras sendo gestadas em escolas tanto no Brasil, quanto no mundo. Muitas pessoas perceberam os mecanismos perversos e a dimensão reprodutiva da instituição escolar e estão se movendo para fazer alguma coisa efetiva. É o caso de José Pacheco, um dos mais conhecidos, com a Escola da Ponte. Ali – e em pontos específicos do Brasil, onde se tem instaurado o mesmo modelo educativo – busca-se a transformação nos processos de aprendizagem e se questiona as relações de poder historicamente perpetuadas.

Eu gostaria de ter podido refletir mais acerca destas propostas transformadoras que têm ocorrido, até para que meu trabalho dialogasse com as reflexões de quem está engajada ou engajado há mais tempo nesta questão. Saio desta pesquisa com a impressão de que me alienei de discussões e links que enriqueceriam o que aqui é levantado – especialmente no que concerne às proposições de inovação e problematização do contexto escolar. Mas, ao mesmo tempo - após ler sobre o processo colaborativo, sobre a necessidade de reconhecer a incapacidade de acabamento e sobre a distância que separa o que se quis e o que se conseguiu realizar – saio satisfeita. Porque enquanto *work in progress* minha trajetória de investigação desta ou de outras temáticas apenas começou. E é natural que se vá descobrindo aos poucos as trilhas do que se quer investigar.

Saio satisfeita também porque pude entrar em contato com produções como a de Foucault, que impactaram definitivamente meu modo de pensar. Embora tanto se fale da “relatividade das coisas”, poucos foram os discursos que mobilizaram em mim uma percepção tão clara sobre ela. Não li Foucault como quem se deprime. O li como quem entende que ainda há muito o que caminhar. O li, ainda, como quem percebe que há muito o que descobrir e que, apesar de tudo, há muitas pessoas comprometidas com a transformação. E, justamente pela relatividade das coisas, isto não significa que essas pessoas se encontram numa posição mais louvável que quaisquer outras. Assumindo o vínculo indissociável entre a vontade e os discursos de verdade, poderia no máximo dizer: para mim, atualmente, as pessoas comprometidas com a transformação encontram-se numa posição mais louvável.

O que quis sugerir no parágrafo acima é que percebo a necessidade de libertarmos nossos discursos da verdade. Isto implica reconhecer a relatividade. Não que haja problemas em termos nossas verdades pessoais; o problema é quando as convicções são impostas a outras pessoas, que em suas complexidades, certamente se caracterizam como subjetividades distintas e, portanto, às quais cabem outras verdades. Edgar Morin afirma que o determinismo

de paradigmas, associado ao determinismo de convicções, impõe a todas e todos a força normalizadora do dogma. Deste mesmo modo, as ideologias dominantes disporiam de uma força coercitiva que inibiria as outras e outros; ou seja, aquelas e aqueles que estão situados “fora do padrão”. Elas e eles sofrem o constrangimento de discurso de qual nos fala Foucault.

Por isso é primordial questionar os discursos de verdade. Tanto os nossos, quanto os das outras e outros. Muitas verdades dogmáticas ultrapassam o âmbito da vida pessoal, privada, e invadem o espaço social. Na realidade, o tecido social – que como aponta Foucault, está impregnado em seu interior pelas relações de poder – é mantido em sua atual coesão, como analisamos, justamente pela coerção exercida por inúmeras ideologias que foram pulverizadas no coletivo a partir de um discurso de verdade. Discurso respaldado por enunciadores e instituições respeitáveis, certamente. Dentro desta lógica está a origem da exclusão como um todo. Ora, se há tentativa de uma normalização, ou seja, se há um parâmetro que define quem é ou não “normal”, quem está fora dele é, por dedução, “anormal”.

Sob o discurso do que é “normal” e “anormal”, do que é “bem” e “mal” e tantas outras visões deterministas e dualistas da realidade, foram geradas multidões de excluídas e excluídos, de pessoas relegadas a terem - no limite da situação de exclusão - como “[...] única atividade a sua preservação biológica [...] estando impossibilitadas do exercício das potencialidades da condição humana.” (TUNES; PEDROZA, 2011, p.17). As “loucas” e “loucos”, negras e negros, homossexuais, transexuais, pobres, entre tantos outros, designam alguns dos grupos que ocuparam e continuam ocupando condições de marginalidade na sociedade. Às e aos primeiros da lista, é reservado até mesmo um local que garanta que ninguém tenha que conviver com elas e eles. O enclausuramento destas pessoas representa a total incapacidade social em lidar com aquilo que é “anormal”. Diante de tudo o que foi levantado, finalizo esta etapa da minha vida acadêmica com uma reflexão nítida: precisamos, acima de qualquer coisa, tal qual MORIN (2000) nos aponta, de uma reforma do pensamento.

Se nos encontramos na atual situação de exclusão de diversos grupos e se muitos mecanismos têm feito com que isso se perpetue, a despeito de centenas e milhares de sujeitos que denunciam o cenário injusto no qual vivemos, é porque há sim alguma disfunção no sistema. Que muitas e muitos estão confortáveis, não tenho dúvidas; e provavelmente são aquelas e aqueles que se encontram numa posição privilegiada. Mas isto aponta justamente para a questão central: a necessidade de uma reforma de pensamento que englobe questões éticas pertinentes à humanidade como um todo. Que dê às pessoas maior valor que dá aos

bens e patrimônio. Que insira a diversidade como condição humana, e não a padronização. É claro que isto é mais um devaneio que uma proposta. Proposta mesmo, me contento com aquela de humilde pretensão – não por isso pouco desafiadora – apresentada no projeto. “Pensar global, agir local”, não seria isso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR, José Simões de. *O estágio curricular em Teatro na educação básica e a formação docente*. XXI CONFAEB – ANAIS 2: textos completos – Ensino de Teatro e Formação Docente: Práticas e Contextos na Educação Básica (Mesa-Redonda) – 2012.

ABREU, Luís Alberto de. *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação*. In: Cadernos da ELT, nº 2 – 2004.

ARAÚJO, Antônio. *A Gênese da Vertigem: o processo de criação de 'O Paraíso Perdido'*. Dissertação de Mestrado – ECA-USP – 2002.

_____. *O Processo Colaborativo no Teatro da Vertigem*. In: Sala Preta, v.6, nº1 – 2006.

_____. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. Tese de Doutorado – ECA-USP – 2008.

ARAÚJO, Sávio. *A Cena Ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*. Tese de Doutorado – UFRN – 2005.

ARY, Rafael Luiz Marques. *A Função Dramaturgia no Processo Colaborativo*. Dissertação de Mestrado – UNICAMP – 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária – 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, nº19 – São Paulo – 2002.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação*. In: Sem Escola, Sem Documento. Rio de Janeiro: E-papers – 2011.

CONCÍLIO, Vicente. *O exercício da encenação contemporânea e a prática docente*. XXI confaeb – anais 2: textos completos – Ensino de Teatro e Formação Docente: Práticas e Contextos na Educação Básica (Mesa-Redonda) – 2012.

DESGRANGES, Flavio. *Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço* (artigo eletrônico). Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, v. 1 – 2004.

FERNANDES, Sílvia. *O espectador emancipado: apontamentos sobre uma encenação contemporânea*. Revista USP, USP - São Paulo, v. 14 – 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal – 1986.

_____. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes – 1977.

_____. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural ao Collège de France. Posteriormente publicado em Paris: Gallimard – 1971.

_____. *Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista*. – Prefácio à edição americana da obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari. In: Magazine Littéraire, nº257 – 1988.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal – 1999.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra – 1996.

GAMA, Joaquim. *A encenação como prática pedagógica*. XXI CONFAEB – ANAIS 2: textos completos – Ensino de Teatro e Formação Docente: Práticas e Contextos na Educação Básica (Mesa-Redonda) – 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; *A Nova Proposta de Ensino do Teatro*. In: Sala Preta – São Paulo, nº2 – 2002.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal – 1982.

MARCELO, Gianini. *Processos de criação como prática pedagógica*. Comunicação não-publicada sob orientação de Ingrid Koudela – ECA-USP – 2005.

MARTINS, Marcos A. Bulhões. *O mestre-encenador e o ator como dramaturgo*. In: Sala Preta – São Paulo, v. 2 – 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez – 2000.

MOURA, Thelma Maria de. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. Dissertação de Mestrado – FE-UFG – 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo – 1999.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva – 2008.

SAMPAIO, Zeca. *A construção de um saber teatral na escola*. Comunicação para o VI Congresso da ABRACE – 2010.

SANTOS, Diego Luis Rodrigues. *A Transexualidade enquanto experiência singular: o caso de João Nery*. Artigo não-publicado sob orientação de Ana Flavia Madureira – 2013.

TUNES, Elizabeth. *É necessária a crítica radical à escola?* In: Sem Escola, Sem Documento. Rio de Janeiro: E-papers – 2011.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. *O silêncio ou a profanação do outro*. In: Sem Escola, Sem Documento. Rio de Janeiro: E-papers – 2011.